PEPE MENÉNDEZ

Escuelas que valgan la pena

Historias para entender la educación del futuro

PRÓLOGO DE
AXEL RIVAS
POSFACIO DE
REBECA ANIJOVICH

PAIDÓS **EDUCACIÓN**

Escuelas que valgan la pena

Escuelas que valgan la pena

Historias para entender la educación del futuro

Pepe Menéndez

Índice de contenido

Menéndez, Pepe
Escuelas que valgan la pena / Pepe Menéndez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2020.
Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-12-9901-4

1. Ciencias de la Educación. I. Título.
CDD 370

Diseño de cubierta: Departamento de Arte de Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.
Directora de la colección: Rosa Rottemberg

Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Av. Independencia 1682, C1100ABQ, C.A.B.A.
difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: febrero de 2020
Digitalización: Proyecto451

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9901-4

A Begoña, Itziar, Jorge, David y Elisa.

A mis padres, y a toda mi amplia familia.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a todos los maestros y maestras que figuran en este libro y a las referencias en quienes me he inspirado, porque son un símbolo de los educadores y educadoras así como de los alumnos y alumnas que me han acompañado a lo largo de mi vida profesional.

A todos mis compañeros y compañeras de más de treinta años de los colegios de jesuitas, y a tantos educadores y educadoras de orígenes, países e instituciones diversos, con los que he disfrutado, debatido, discutido, celebrado y soñado una educación al servicio del proyecto vital de las personas. Todas ellas y todos ellos han sido la fuente de inspiración de mis ilusiones y de mi energía.

Una mención especial a quienes me impulsaron a escribir el libro, especialmente a Carina Farreras, Arnoldo Cisternas y Xavier Aragay, que me animaron a la tarea. Y a quienes me ayudaron a darle forma: Carina Farreras, Joan Quintana, Adrian Kohan, Melina Furman, Lluís Tarín y Fabricio Ballarini.

PRÓLOGO

Vivimos el tiempo incierto de una búsqueda. Nos ha tocado esa etapa maravillosa y confusa donde todo se está reescribiendo en la educación. No sabemos bien adónde se dirige ni quién controla ni cuánto tiempo o qué forma tomará el cambio. Pero sentimos que, finalmente, ha llegado la hora de discutir el sentido de la escuela como institución clásica de la modernidad.

Esta discusión trae un renovado debate de “apocalípticos” e “integrados”, como diría Humberto Eco. Hay quienes dicen que la escuela ha perdido su tiempo, que ya nada realmente importante se aprende allí y que se ha transformado en la máquina más ineficiente que pueda imaginarse para aprender o prepararse para el mundo del trabajo. No es una acusación nueva. Proviene de la historia incansable de los ataques a la escuela por estar fuera de su tiempo, por ser lenta, por no adaptarse al exterior, por ser costosa.

Los apocalípticos han renovado su discurso de la mano del mercado tecnológico. Se promete un *streaming* algorítimo de contenidos que personalizarán la enseñanza con *playlists* y plataformas adaptativas. El fin de la escuela está a la vuelta de la esquina. Se derrumbará como todo lo físico en un mundo digital inmaterial.

Los “integrados”, sujetos de lo escolar, se vuelven frente a estos discursos defensores de la vieja frontera educativa. Amenazados por el cambio y acusados de todos los males de la escuela, quedan atrapados en las paredes de las aulas, el desgaste de su trabajo y la necesaria contención social que brindan y en la cual tienen que encontrar espacio para la enseñanza. No es extraño que muchos de ellos se vuelvan nostálgicos del pasado o protectores de un orden que declina.

El tiempo de la búsqueda se sitúa escapando a esta batalla. Es el tiempo de la construcción de los puentes entre el pasado y el futuro de la educación. Lo escribirán quienes puedan combinar, mezclar, interactuar, dialogar. Lo escribirán quienes entiendan a los sujetos de las escuelas: a los docentes como trabajadores, conocedores de un oficio y condicionados por sus instituciones; a los estudiantes, como pequeños mundos que se buscan y

que están llenos potencial. Lo escribirán quienes puedan descifrar, decodificar, desmontar las reglas en las cuales se basan las escuelas tradicionales. Lo escribirán quienes tengan el deseo genuino de trabajar con otros, de pensar, de probar, de saber que no será fácil, de persistir, de tener paciencia e inquietud.

Lo escribirá Pepe Menéndez junto a tantos otros educadores y tantas otras educadoras del mundo. Lo escribirá en escuelas, en laboratorios, en nuevas aulas-taller, en ambientes educativos. Lo escribirá en la vida de los estudiantes, sus docentes y sus comunidades, como la ha hecho Pepe a lo largo de toda su vida.

Nosotros, quienes recibimos este libro, tenemos la suerte de leer esas palabras, escritas en la vida real, dialogadas, gestionadas, conquistadas. Porque el valor de este libro reside en las experiencias que transporta. Este es un libro de vivencias de aprendizaje para repensar las escuelas. Tiene dentro el ser de un educador; la historia, las historias de un educador.

El cambio educativo que escribamos entre todos en los próximos años tendrá múltiples fuentes, debates y dilemas. Vendrá de nuestros aprendizajes en las aulas, de nuestras investigaciones, de nuestros nuevos diseños experimentales. Este libro será un catalizador más dentro de ese camino. Leerlo nos dará más fuerzas y más sentido para construir escuelas que valgan la pena y sean capaces de transformar la vida de sus estudiantes.

AXEL RIVAS
Profesor y Director de la Escuela de Educación
de la Universidad de San Andrés

INTRODUCCIÓN

Me apasiona la educación. He dedicado mi vida a enseñar, salvo unos primeros años en que ejercí de periodista. Ahora, intento movilizar la fuerza de la educación desde otras tareas.

Mi carrera profesional se ha desarrollado como profesor, tutor y responsable de equipos de profesores, y siempre viviendo con perplejidad la constante variación de leyes educativas y la abundancia invasiva de normativas oficiales. Durante once años fui director del centro Joan XXIII de Bellvitge (L'Hospitalet de Llobregat), etapa de la que guardo muy buenos recuerdos y experiencias, porque aprendí a bailar con la complejidad de un entorno de gran diversidad, procurando no desviarme del propósito final de nuestro cometido, que es el éxito educativo de todos los alumnos. Luego formé parte del equipo directivo de la red de escuelas de Jesuïtes Educació en Cataluña, en donde creamos, diseñamos y desarrollamos el proyecto Horizonte 2020, un referente de innovación educativa internacional. Fueron años de una gran intensidad creativa, transformadora y emocional, impulsada por un sueño compartido por centenares de educadores y educadoras.

En esta última etapa profesional acompaño instituciones de muchos rincones del mundo, que se proponen desarrollar procesos de transformación educativa, compartiendo las mismas necesidades, las mismas preguntas y miedos que siente la gran mayoría de docentes de todo el mundo, y al mismo tiempo sienten aquellos deseos e ilusiones de ser útiles a tantos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que buscan su lugar en el mundo.

Este libro quiere recoger esta amplia y diversa experiencia. Está estructurado en capítulos en torno a una historia, encabezados por un título en forma de pregunta socrática, y con una reflexión que introduce el tema central al principio y al final de cada capítulo. Todos ellos son meros pretextos para invitar a la reflexión.

Las historias son auténticas, aunque están modificadas con pinceladas de ficción y, en algunos casos, cuentan con algún nombre figurado para evitar comprometer a nadie. No pretendo documentar periodísticamente unos

hechos, sino abrir una ventana a las aulas y a otros espacios educativos a través de los cuales sea posible observar la vida de las escuelas, de sus alumnos y alumnas, docentes y familias.

En todas las historias se reflejan comportamientos, actitudes, creencias, valores, inercias y miradas diferentes sobre la educación. Y están escritas con la mayor claridad y amplitud de la que he sido capaz. Resaltando siempre la humanidad, porque de todos los protagonistas he aprendido muchísimo. Con la mayoría he compartido ilusiones, y también desengaños y frustraciones. He visto llorar de emoción a docentes por los éxitos de sus alumnos, aunque también he visto hacerlo de impotencia ante algunos fracasos.

Cuando rememoro todos estos años, también me vienen los aromas, los paisajes, las conversaciones, las comidas, las celebraciones, las culturas diferentes, los lenguajes, los sobresaltos, los momentos de éxito y también de inquietud, que he vivido. Puedo sentir aún el escalofrío de la frágil barrera que separa la euforia del desencanto en la enseñanza.

La educación representa una oportunidad extraordinaria de crecer y de dar sentido a mi vida. También, de colaborar en el sueño de la transformación educativa con tantos otros educadores perseverantes, de diferentes países y continentes, para quienes la educación es una fuente de vida para tantos niños y jóvenes.

Especialmente estimulante ha sido comprobar cómo la escuela ha ayudado a las personas en contextos de menores oportunidades, que he conocido en mi país y en tantos otros del mundo. En muchas ocasiones fue superada mi capacidad de sorpresa y de asombro, al ver alcanzar lo que parecía imposible.

No me canso de comprobar una y otra vez la pasión que mueve a tantos educadores del mundo a hacer las cosas más variopintas, con tal de llamar la atención de muchos alumnos que se mueven en el umbral de la indiferencia, o que se topan contra el muro de la incomprensión de los sistemas educativos. Sus acciones y los logros conseguidos han resultado tanto frutos reconfortantes como evidencias de la relevancia de la educación para las personas con pocos recursos.

He podido constatar el carácter especial de quienes nos dedicamos a la enseñanza. Algunos me han parecido con frecuencia una especie de bichos raros o de *freaks* con quienes la relación resultaba compleja. Pero muy a menudo he podido comprobar en ellos las grandes dosis de gratuidad en su

disponibilidad personal y de tiempo, así como la fuerte convicción de que todos los alumnos pueden salir adelante. Es una característica que hace especial a esta profesión.

Como director, a veces, he tenido que recordar a algunos colegas que la función primordial de la educación es ayudar a la construcción de la vida de las personas. A menudo he visto cómo pesa enormemente la inercia de un sistema centrado en la creencia de que su utilidad principal es certificar conocimientos memorísticos, creyendo que es eso lo que los formará para la vida. Los profesores hablamos y hablamos, y luego les pedimos a los alumnos que repitan. Y parece que nos basta con ello... que hemos cumplido... Al fin y al cabo, es lo que se acostumbra desde hace siglos.

Por eso me duele cuando me encuentro a alguno de mis colegas, y me dice aquello de que "las cosas no son como antes" o que "la escuela ha cambiado mucho", lamentando la evolución de los tiempos. ¡Es evidente que las personas y los ámbitos cambian! ¡Faltaría más! Y no es que crea que siempre se mejora. Lo que sí defiendo con pasión es que el tiempo pertenece a las personas que lo viven, y que tienen todo el derecho del mundo a ser protagonistas de su construcción, a disfrutar de su tiempo, y a que nadie les robe sus sueños.

Creo que la práctica educativa da un alto valor a las personas que ejercen esta profesión, y también veo que, lamentablemente, apenas se tienen en cuenta los procesos de transferencia profesional, que darían una mayor oportunidad de mejora al conjunto del sistema educativo.

Por todas estas razones y emociones he escrito este libro. Con la esperanza de que sirva de inspiración para el debate de educadores, directivos, familias y responsables de las políticas educativas en el camino hacia la transformación de la educación. Si consigo algún logro con este esfuerzo, me sentiré gratificado. Y si no es así, confieso que el proceso mismo de escribirlo me ha supuesto una experiencia muy satisfactoria. Como siempre he hecho en mi vida, he intentado pasarla bien y que los demás la pasen bien.

I. LA MIRADA DEL PROFESOR

1. ¿EN QUÉ NOS FIJAMOS CUANDO MIRAMOS A NUESTROS ALUMNOS?

Los profesores tenemos una posición privilegiada para distinguir entre el *Ser* del alumno y su *Hacer* académico. Vivimos muchos cambios y modas en la educación. Sentimos la gravitación de los contenidos por encima de la construcción integral de la persona. A menudo los docentes tomamos decisiones espontáneas con la voluntad de compensar el peso extraordinario de lo académico frente a los procesos personales de los alumnos, lo que nos lleva a un choque frontal con la rígida estructura academicista del sistema. Pero las tomamos porque salen de lo más profundo de nuestras convicciones educativas.

"¡Estoy harto de Albert!". Era la voz de Pascual, el profesor de Historia, que había salido bruscamente del aula, y me había encontrado en el pasillo. *"Le importa un bledo mi asignatura. No atiende. Es incapaz de estar sentado y de poner el mínimo interés en mis explicaciones... Además, distrae a todos los demás con sus bromitas y sus payasadas. Haz lo que quieras, pero ¡yo no lo quiero ver más en mi clase!"*

Pascual había chocado varias veces con Albert durante el curso. Se trataba de un chico muy inquieto y también muy creativo, del grupo de 15 años de mi tutoría. Igual que Pascual, otros profesores habían expresado varias veces que *"Hay que tomar una decisión más contundente con este chico"*. Y añadían frases como *"Estas situaciones son cada vez más habituales en el centro. Esto está cambiando mucho. Se está perdiendo calidad y respeto por la escuela"*.

Al tiempo que Pascual se alejaba, salía Albert de la misma aula. Ahora era su voz la que sonaba enérgica. *"¿Podemos hablar un momento? Quiero quejarme de Pascual. Este tipo no es un buen profesor. Tiene muy poca paciencia con nosotros... y ¡ninguna conmigo! ¡Parece que nunca ha sido joven! No entiende nada y no hace más que hablar y hablar en clase sin parar. ¡Tiene un rollo que no se acaba nunca!"*

Su explosión apenas me permitió balbucear que no llamase *tipo* a un profesor, ni lo juzgara en el terreno personal. Me sentía empujado a la

posición de tener que decidir qué partido tomar. De tener que interpretar las perspectivas de cada uno, sin alterar la disciplina de la escuela y los derechos del alumno.

Albert no era diferente a otros muchos alumnos que había tenido. Incapaces de adaptarse a la exigencia de atención y de dominio de su energía que requería una escuela como aquella.

Albert necesitaba constantes estímulos de atención, que hacían que su cabeza funcionase como un radar hiperactivo. En el colegio, los profesores no conseguían que siguiera una disciplina de estudio. En su casa, sus padres no entendían de dónde había salido. Albert había oído de sus profesores repetidamente que iba a ser muy difícil que se adaptase al clima exigente, académico y silencioso del colegio, donde estaba acabando su brillante hermano mayor, y donde habían estudiado su padre y su abuelo.

La vida de Albert transcurría entre los tiempos de socialización que disfrutaba yendo a la escuela, en los patios o en los cambios de profesor entre una clase y otra, y la escenificación, en forma de condena, con la que solía recibir las notas de los exámenes o de las evaluaciones.

Yo le había repetido algunas veces que no iba a poder hacer mucho más que él mismo por su continuidad en el colegio. Al tiempo que sentía lo absurdo que resulta convencer a alguien de que deje de ser él mismo para que sea lo que no puede o no quiere ser.

Son frases que se dicen a menudo en la escuela de manera mecánica, sin entrar en lo profundo, olvidando que es la propia propuesta escolar la que excluye a los alumnos que no responden a aquellos perfiles, que se describen tan retóricamente en los documentos institucionales.

En la clase de Albert había un chico llamado Jaime. Se trataba de un joven superdotado, al que su mente atenazaba y bloqueaba en muchas ocasiones. Le encantaba aprender. Lo hacía a una velocidad extraordinaria. Le bastaba oír hablar a un profesor para centrar su atención con una enorme eficacia. Le costaba mucho, en cambio, interesarse por la mayoría de los temas que entusiasmaban a sus compañeros.

El problema aparecía cuando toda esa pasión por conocer y aprender se tenía que reducir a un examen y someter a la presión del tiempo y también a un resultado numérico. Jaime no quería defraudar a sus padres, a sus compañeros ni a sus amigos. Él creía que todos ellos esperaban que sus notas fueran excelentes, que se acercaran a una perfección que él mismo había dimensionado y autoexigido.

Hasta ese curso, Jaime había ido demostrando con notable éxito su capacidad por superar exámenes y otras pruebas. Todo había ido resultando satisfactorio. Solo quedaban en su recuerdo los miedos, las dudas, las noches sin dormir o los interminables segundos en blanco ante las preguntas de los exámenes, que habían ido grabando con fuego el pavor en su mente.

Los profesores estaban impactados con las preguntas de Jaime y su desbordante interés por aprender. Tanto que, a menudo, decían que le iba a explotar la cabeza, y que debía calmarse y "adaptarse al ritmo de la clase".

Una mañana, al llegar al colegio, me encontré con una nota que habían dejado los padres de Jaime, para que me pusiera en contacto con ellos. Su madre me contó que, al ir a despertar a su hijo, se lo había encontrado en la cama, con el rostro roto por la angustia, con el pijama empapado en sudor frío y tiritando de angustia.

Le contó con dificultades que apenas había podido dormir. Jaime estaba de nuevo atormentado por la idea de volver a enfrentarse a un examen. La cabeza del adolescente superdotado y perfeccionista había estallado y su voluntad se había roto. La única firmeza que estaba demostrando era la de ir al colegio para hablar con su tutor.

El camino de Jaime a la escuela no fue recto. Aproximadamente, una hora después de hablar con su madre, Jaime se plantó en mi despacho y me quiso transmitir la gravedad de sus sentimientos: *"No voy a hacerte perder mucho tiempo. He tomado la decisión irrevocable de abandonar los estudios. ¡Ya no puedo más!"*. Exclamó con un hilo de voz, casi incapaz de expresar la rabia contenida durante tanto tiempo. *"Creo que voy a dedicarme a la carpintería... o a cualquier otra tarea manual."* Su voz reflejaba abatimiento.

Traté de tranquilizarlo: *"No tomes ahora ninguna decisión. De entrada, olvida el examen de hoy. Eso no es lo importante. Tú sabes muy bien la materia. ¡Lo importante eres tú!"*.

Hacía tiempo que los padres de Jaime estaban alarmados y temerosos de que ocurriera algo parecido. Los días que siguieron fueron una natural evolución de la manera de abordar un caso similar en la escuela. Jaime, que ya hacía mucho que acudía al psicólogo para afrontar sus miedos, fue ingresado finalmente en una planta de psiquiatría de un hospital de la ciudad.

La ausencia de Jaime produjo en el colegio, y en especial en todos sus compañeros, un gran impacto emocional. Muchos de ellos preguntaban qué

le pasaba. Por ese sentido de prudencia, quienes integrábamos el equipo de profesores les pedimos que no lo apabullaran con llamadas a casa, aunque en los pasillos fuera el tema de conversación más frecuente. Les sugerimos que escogiesen a uno de ellos como portavoz y que entendieran que él y su familia necesitaban un poco de tranquilidad.

Pero la reacción natural de unos adolescentes no entiende de tantas prevenciones, y prevalecieron las emociones. Así que varios compañeros de clase acudieron a verlo al hospital cuando los médicos lo autorizaron. Al volver al colegio, comentaban que lo habían encontrado muy desconcertado. Y a sus padres, muy angustiados.

Mientras tanto, la vida escolar continuaba. Y las andanzas de Albert, también. Un día, a media mañana de la jornada, Albert había recogido papeles que buscó en algunas papeleras y los había plegado cuidadosamente para que parecieran ejercicios escolares. En un descuido de Pascual, el profesor de Historia, le hizo un cambiazo en su cartera, sustituyendo los ejercicios traídos de casa, que todos los compañeros de clase habían entregado menos él, por el montón de papeles que había ido recogiendo de las papeleras. La sorpresa de Pascual al llegar a casa y encontrar todos aquellos papeles en lugar de los ejercicios que él había introducido con toda seguridad, era imaginable, y lo podíamos ver estupefacto y muy enfadado.

La victoria de Albert fue de corto plazo, porque sus compañeros no estaban dispuestos a renunciar a la compensación del esfuerzo hecho en casa, a cambio de perdonar la indolencia del amigo en apuros. Como suele suceder, en poco tiempo el profesor fue capaz de descubrir al autor de la jugarreta, que acabó recibiendo un doble castigo, por no haber entregado el ejercicio y por haber sustraído aquel tesoro de su cartera.

Los padres de Albert también se mostraban desesperados. Nada los compensaba de lo que ocurría en la escuela, que muchas veces sigue una estela parecida a lo que ocurre en casa. Solo había algo que diferenciaba las dos perspectivas, y que sus padres comentaban varias veces en las entrevistas con Ignasi. *"Albert es un chico muy cariñoso* –solía decir su madre–. *Nos abraza y nos da besos continuamente... Eso sí, cuando no nos estamos peleando, algo que ocurre en demasiadas ocasiones."* Su padre era más frío y solía añadir: *"¡Tantos besos no son propios de su edad!"*. Su madre explicaba que también se mostraba muy afectuoso con sus abuelos, con los primos, incluso en las propias consideraciones que hacía, al compartir las noticias del mundo, sobre la vida de las personas que padecen.

“Albert es un chico que tiene un gran corazón”, afirmaban sus padres, agarrándose a ese valor tan significativo en el mundo, pero con tan poco peso en el mercado académico.

Seguramente por eso, Albert había ido algunas veces a ver a Jaime al hospital. A este le hacía mucha gracia esa aparente displicencia con la que Albert vivía la vida. Como si no le importara. Eso es lo que parecía envidiar Jaime de Albert. En cambio, Albert había expresado algunas veces que le gustaría tener los conocimientos de Jaime, su sabiduría intelectual y la facilidad con la que se sabía explicar. Y que no entendía que pudiera sentir presión ante un examen con todo lo que sabía.

Al cabo de poco tiempo, Jaime volvió al colegio. Los médicos le habían dado el alta, aunque mostraban poca confianza en que su mejora fuera sostenida, pero creían que debía volver a sus entornos familiares y escolares habituales para recuperar su autoestima. Los compañeros lo recibieron con alborozo. Y Albert se sintió un poco protagonista de la pequeña victoria.

Pero la maquinaria del sistema académico y de la mente avanzan inexorables, y no distinguen criterios personalizados ni contemplan treguas. Un día, Jaime compartió con su amigo íntimo que ya no podía más y que esta vez iba a acabar con todo. Albert sintió un escalofrío que recorrió todos sus huesos, y se decidió a hablar conmigo. *“¡Necesitamos ayuda!”*, fue lo primero que me dijo Albert.

“¡Jaime! ¡No te preocupes por las notas, por Dios!”, le aseguré con rotundidad. *“Céntrate en aprender.”* Y, después de unos segundos de vacilación: *“¡El curso ya lo tienes aprobado!”*. Fue una reacción rápida a la realidad de la urgencia.

“Pero si estamos en el mes de febrero –contestó Jaime–. *¡Nadie te va a hacer caso! Los profesores no van a aprobarme porque tú lo digas.”* Pero su rostro súbitamente se relajó y una sonrisa asomó en su cara, como no la había visto nunca desde que había empezado el curso.

Albert, a su lado, se emocionó y puso cara de *“Ya te lo dije, tío. Este tutor es muy copado”*. Se sintió muy orgulloso de su idea. Yo también le dirigí una mirada cómplice, como si así corroborara que los dos estábamos haciendo lo que debíamos.

El asunto no tuvo una resolución nada fácil. Los padres acogieron la decisión con la misma incredulidad que Jaime, pero como un bálsamo profundo a su sufrimiento. *“Me sorprende que una institución con esta*

tradición tan exigente haya decidido algo así”, expresó solemnemente el padre.

Tuve el apoyo de algún profesor, pero nos costó muchísimo convencer a la dirección del colegio y a otros colegas de que esa solución no era más que una simple tirita en la brecha vital que sufría Jaime, pero que podía parar la hemorragia de su sufrimiento.

Me reprocharon la decisión porque parecía haber acudido a una solución fácil para evitarme conflictos con los padres, y que *“suponía un antecedente muy peligroso, porque ahora todos los alumnos sabrán que pueden aprobar el curso simplemente con unos días en un hospital”*.

No pude evitar pensar que quizás había sido excesivamente impetuoso al proponer a Jaime ese aprobado general. Que quizás debía haber esperado un poco, y ver qué otras alternativas había. Pero la realidad fue mucho más taxativa. Jaime, a pesar de la generosa oferta, tuvo que volver a ser ingresado en el hospital.

A partir de entonces, Albert acompañó a Jaime todas las tardes. Entregó su corazón y su motivación existencial a estar al lado de su amigo. Tantas tardes juntos ayudaron a su lenta recuperación. Y también favorecieron que la dirección y otros profesores vieran la oportunidad de cumplir el compromiso para que Jaime pasara de curso.

Al finalizar aquel año, Albert tuvo que dejar el colegio. Sus resultados académicos acompañados de su comportamiento no le permitieron seguir. Jaime pasó de curso, pero al año siguiente las cosas no mejoraron y tuvo que dejar también el colegio.

Yo me decidí a enviar una carta a los padres de Albert, en la que pretendía ponderar de manera magnífica su competencia emocional y de empatía para acompañar a su amigo enfermo, su extraordinario corazón y una potencialidad enorme por ayudar a otros, que le había de dar en la vida, estaba seguro, enormes satisfacciones personales.

La vida escolar nada tiene que ver, a menudo, con la vida real que conocerán los alumnos en el futuro. Estudiantes como Albert desgastan a los profesores, y sobre todo desgastan su propia vida en una etapa tan crucial como es la del tránsito de la infancia a la adolescencia, y de ella a la juventud. El contraste más impactante se produce entre la opinión que los adultos tenemos de su comportamiento y sus posibilidades de futuro, y la que tienen sus compañeros de colegio o sus amigos, basada mucho más en

su experiencia relacional y la percepción de su carácter que en sus competencias escolares.

La clave de toda esta paradoja está en que los profesores nos cuestionemos en qué nos fijamos cuando miramos a nuestros alumnos, y desde qué perspectiva acompañamos sus procesos de crecimiento. Es necesario que ampliemos la mirada que proyectamos hacia ellos, y que pongamos las luces largas en acompañar proyectos vitales más allá de la responsabilidad de certificar expedientes académicos.

2. ¿CÓMO CUIDAMOS NUESTRA VOCACIÓN Y NUESTRAS CONVICCIONES EDUCATIVAS?

La enseñanza es una actividad que nos relaciona directamente con personas. Propia de las organizaciones del conocimiento, pero con un fuerte componente emocional por estar orientada al servicio y al trato constante con alumnos, educadores y familias. Las motivaciones para dedicarse a la tarea educativa se fundamentan en la actitud de disposición hacia las relaciones humanas. Vocación de acompañar y competencia de conocimiento articulan el perfil de la gran mayoría de los maestros y maestras que he conocido.

Pero esta vocación se debe identificar y alimentar a lo largo de nuestra trayectoria profesional y personal. Nada se sostiene solo por su origen, ni mantiene el vigor del rumbo de manera casual. Es necesario dedicarle tiempo y atención.

La fuerte impresión que me había causado Luz Marina, la directora del colegio de Soacha, a las afueras de Bogotá, me llevó a preguntarle de dónde había surgido su vocación de maestra y esa firme convicción del papel de transformación social de la escuela. Ella me explicó que había nacido y vivido en Soacha hasta que salió de la casa de sus padres. Y su historia personal me impresionó profundamente.

“Nací en una de esas típicas casas de un solo cuarto, levantadas en los años cincuenta en el proceso de autoconstrucción ilegal de viviendas en terrenos no urbanizados de la periferia al sur de Bogotá. Eran viviendas sin luz y sin agua, en calles que no estaban pavimentadas.”

“Fui la quinta de una familia que llegaría a ocho hermanos. Nos teníamos que repartir el espacio del cuarto para dormir, compartiendo los catres que era posible ubicar en un espacio de apenas veinticinco metros cuadrados. En uno de ellos dormían mis padres. Los demás nos íbamos arreglando. De niña fui aprendiendo a identificar todos los sonidos que me rodeaban. Los más extraños y variados de mis padres, los maullidos de los

gatos o los agudos chillidos de las ratas, que cohabitaban en nuestro entorno.”

“Mi madre se llamaba María Patricia, y era una soñadora. Más tarde, me di cuenta de que yo había heredado ese rasgo de su personalidad. Yo era una niña inclinada a una imaginación desbordante. Apenas sabía nada del mundo de fuera. En nuestra casa no había libros, ni televisión. El único entretenimiento era escuchar los chismorreos de los vecinos y sus cuentos. Había una absoluta falta de privacidad.”

“Mi padre, Abelgamar Teotriste, era un hombre típico de aquel ambiente. Trabajaba muy duro en una cantera cercana, tan ilegal como las construcciones que ayudaba a levantar, y conseguía ganar el dinero básico para sufragar el alcohol que consumía abundantemente. Solo nos dejaba pequeñas cantidades de dinero para la familia, que no llegaban a cubrir nuestras necesidades básicas... Pasábamos mucha hambre.”

“Mi padre llegaba borracho todas las noches a la casa. Sus instintos violentos no pasaban de dar trompazos a los humildes objetos para cocinar que se interponían en sus inseguros movimientos, o a confundir el catre donde dormir la borrachera. Mi madre nos protegía, arrullándonos amorosamente hasta que los ronquidos de mi padre daban la señal de que había pasado el peligro.”

“En mi casa no había libros. Así que, cuando encontré algunos libros quemados en las montañas de basura que rodeaban las casas de mi barrio, y aunque sus páginas estuvieran incompletas y borrosas, me dediqué a recomponerlos y tratar de leer lo que pudiera entender. A pesar del estado en el que se encontraban, pude reconstruir fragmentos de libros que describían historias que me parecían muy lindas. Su lectura me permitía soñar. Entre aquel papel carbonizado, pude leer el cuento de Caperucita Roja. Me imaginaba que yo era Caperucita, y que llenaba de alimentos el cesto que llevaba a mi abuelita.”

“Yo no tenía miedo del lobo, lo que me tenía atemorizada era el hambre que pasábamos. Lo que yo quería era un cesto lleno de comida. Aquellas historias que pude leer entre la ceniza de los libros quemados me permitieron evadirme y disfrutar de la literatura. ¡Hicieron crecer en mí el interés y la pasión por leer! ¡Me transportaban a mundos lejanos y maravillosos!”

“Mi mamá no sabía leer ni escribir, pero tenía una clara convicción: quería que sus hijos tuviéramos una buena educación. En especial mis

hermanas y yo, para las que soñaba un futuro muy diferente al que parecía aguardarnos. Luchó y trabajó con ahínco, limpiando y quitándose lo suyo, para conseguir que fuéramos a una buena escuela. Por eso nos llevó a un colegio de Fe y Alegría.”

Fe y Alegría es la red educativa que me había llevado hasta Colombia. Se trata de una organización educativa impulsada por los jesuitas, que tiene un acuerdo con la mayoría de los Estados latinoamericanos para gestionar escuelas públicas y privadas en zonas muy vulnerables.

“Mi madre fue mi primera y verdadera pedagoga. Fue ella la que luchó para que mi vida y la de mis hermanas diera un giro radical, y en vez de acabar como lavanderas, tuviéramos la oportunidad de estudiar y labrarnos un futuro que nos sacara de ese barrio.”

“Mis hermanos y yo no entendíamos tanta insistencia de mi mamá. Todo el día estaba hablando del valor de aprender y del esfuerzo, y de la disciplina personal necesaria para que saliéramos de aquella miseria. ¡Pero a nosotros nos parecía que, si no trabajábamos, no saldríamos nunca de aquella miseria! ¡Tardamos mucho tiempo en darnos cuenta de lo que mi mamá nos quería decir! Nuestra madre era analfabeta, pero cada día estaba con nosotros hasta que acabáramos las tareas escolares.”

“Mi papá era una figura decorativa. Estaba allí. Casi no nos pegaba, no abusó nunca de nosotras. Pero a él solo le preocupaba ganar unos pesos para poder ‘tomar’. Ni mi mamá ni mis hermanos le prestábamos mayor atención. Solo estábamos alertas a que no nos perjudicara, a que su borrachera no nos afectara. A él no le importaba nada nuestro futuro.”

Los hermanos mayores fueron abandonando la escuela. La única que permaneció firme fue Luz Marina. Su sueño era ser agrónoma. Se trataba de una meta más cercana al finalizar la escuela. Nada en su horizonte le sugería aprovechar su enorme potencial de aprendizaje, su creativa imaginación o su vocación de servicio.

“Conseguí acabar la secundaria después de repetir varias veces. Se me atragantaba el inglés y aquellas asignaturas que requerían una mayor disciplina y orden en el aprendizaje. Pero la acogida amorosa de mis profesoras y la fe que tenían en mis posibilidades crearon las condiciones para que llegara el día que mi mamá había soñado tantas veces.”

“Me voy dando cuenta de que para soñar estaba limitándome, porque mis compañeros hablaban de la universidad. Con 14 o 15 años mi madre me llevaba a empresas para que me dedicara a las ventas, pero las

personas que estaban allí le decían que no me llevara, que era muy pequeña y que me debía cuidar alejándome de allí. Una niña blanca, delgada, rubia... tenía muchos peligros. Yo tampoco tenía mucha idea de la vida, pero mi urgencia era sobrevivir.”

“En el último curso de bachillerato tuve un maestro que me exigía mucho porque me consideraba muy capaz. Me impulsó a abrir mis relaciones y mis conexiones para que encontrara vínculos más ambiciosos. Estaba cursando el último año de bachillerato y poco a poco mis conocimientos y mis ilusiones me decidieron a estudiar literatura. Me pude inscribir en la universidad pública porque tenía buenos resultados en las pruebas estatales.”

“Allí descubrí que mi referente de pedagoga había sido mi mamá. Pude estudiar porque ella vendió su anillo, aunque sacó menos dinero del que pensaba, porque descubrió que el vendedor la había estafado. Mi padre, que seguía malgastando en tragos, se avino a dejarme una parte de la casa para que vendiera dulces. Conseguí que no me cobrara arriendo. Aceptó y se conectó con mi sueño. Me llevaba y me traía, y yo aprendí a moverme por el mundo. Después, me busqué un empleo los fines de semana.”

“Empecé a conocer el sorprendente mundo de la universidad. Me hice amiga de una chica de clase alta, que vivía cerca del edificio donde estudiábamos, que me introdujo en ambientes más culturales, y en el potencial cultural y literario, especialmente, de la ciudad. Ella me decía. ‘Vamos, yo pago’. Lo que más me costó adquirir fue la disciplina de trabajo, como la que tenía Francine. Era muy contenida y yo le aportaba mis sueños. Yo era la emprendedora y la soñadora. Ella tenía demasiada disciplina y razón, y para estudiar literatura se necesita mucha sensibilidad. Éramos dos polos que nos complementábamos, como si fuéramos Don Quijote y Sancho Panza. Ella era una persona muy culta, que dominaba muy bien el inglés y el latín, pero la atraía mi lado más libre.”

“Empecé a darme cuenta de que era capaz de lograr muchos de esos exigentes objetivos. Yo había llegado con complejo de inferioridad, temerosa de la comparación con las demás personas, insegura. Había vivido en un mundo mucho más oculto, escondido. Debía tener cuidado. Aparecieron las invitaciones, otros estímulos, y yo debía estar atenta porque ese no era mi mundo. Era una soñadora, pero tenía claro que no podía perderme. Francine era mi polo a tierra.”

“Fueron años de muchas iniciaciones. Por primera vez viajé al norte de Colombia, a San Jacinto, en la costa Bolívar, acompañada y sufragada por Francine, para acabar mi tesis sobre la literatura de tradición oral. Así descubrí la fuente de tanta sabiduría popular, y la importancia de la palabra. Fue entonces cuando empecé a pensar que tenía competencias como pedagoga y de servicio a los demás.”

“Me decidí a ser maestra, pero me sentía más capaz de repetir conocimientos que no de ayudar a los alumnos a integrarlos en un marco cultural y de pensamiento. Me sentía más una persona que transmite información, que no una fuente de inspiración para mis alumnos.”

“Mi primera experiencia de maestra fue un fracaso. Me pagaban muy poco y no encontraba satisfacción en mi labor. Así que me decidí a trabajar como bancaria, aprovechando los conocimientos que había aprendido en Fe y Alegría. Hasta que fui mamá. Conocí a un chico que era muy fácil de querer, aunque, después de dar a luz, cada uno siguió su camino. Mi hijo nació con una especie de parálisis cerebral del lado derecho. Necesitaba que le dedicara mucho tiempo. Sentí que algo se había roto, que yo no me estaba centrando. Entonces, me di cuenta de que mis conocimientos de lingüística podían ayudar a tratar su deficiencia. Y me conecté con Fe y Alegría, de la que nunca debía haberme desconectado. Comencé otra etapa apasionante de mi vida.”

Más adelante volveré sobre la historia de Luz Marina. Ahora solo quiero poner el acento en que contemplemos cómo surgió su vocación educativa de las cenizas de aquellos libros quemados, de la toma de conciencia del papel pedagógico de su madre, del empuje de una atmósfera escolar amorosa y exigente, y de la propia vivencia personal que, más allá de los aciertos o desaciertos, encuentra en sus convicciones un impulso para avanzar y encontrar el sentido de su vida.

Sumergirnos en el origen de nuestra vocación y revisar periódicamente nuestros sueños e ilusiones educativos es un ejercicio de interioridad, que vincula nuestras razones objetivas y más profesionales con nuestro corazón idealista, y que nos ayuda a romper los límites aparentes de muchas realidades que deseamos cambiar.

Conectar con nuestro interior de manera sistemática es un buen ejercicio para cualquier educador, que además colabora para no dejarnos arrastrar por la vertiginosa acción diaria que caracteriza nuestra profesión.

3. ¿SOMOS CONSCIENTES DE QUE LA CONSIDERACIÓN QUE TENEMOS DE LOS ALUMNOS DETERMINA LA SUYA PROPIA?

Numerosos estudios psicológicos muestran la tendencia que los seres humanos tenemos a comportarnos tal y como nos consideran los demás. Y, en especial, cuando nos relacionamos con personas mayores que nosotros, o hacia las que concedemos una mayor autoridad moral.

En el caso de la educación, se repite a menudo ese comportamiento en la relación entre los profesores y los alumnos. A veces lo definimos como "la profecía autocumplida", en expresión acuñada por el sociólogo Robert K. Merton.

Es aconsejable que los docentes reflexionemos a menudo sobre el efecto espejo que tenemos sobre los alumnos, tanto si somos conscientes de ello como si no lo somos.

Llevaba unos días con la sensación de que una colega quería decirme algo, pero no acertaba a adivinarlo. Se trataba de una profesora que mostraba un fastidio permanente desde hacía tiempo, pero llevaba unos días que parecía otra. Su aspecto corporal alegre y con la vista levantada era la viva imagen del cambio.

Habíamos tomado café juntos algunas veces en la sala de profesores cuando nos encontrábamos agobiados por algún asunto de nuestros respectivos grupos de alumnos o, simplemente, cuando estábamos cansados de corregir exámenes o preparar clases, pero ahora estaba intrigado en lo que le había pasado, así que decidí preguntárselo directamente.

"*¿Cómo va todo, Sara?*", le pregunté.

"*Bastante mejor. ¿Tanto se me nota?*", me contestó con gesto de sorpresa y dando como un pequeño salto.

"*La verdad es que estoy alucinada* –siguió explicándome–. *Estos chicos me hacen pasar de no saber bien lo que quieren a que te den respuestas sorprendentes en los momentos en que todo parece derrumbarse. Unos días*

se encuentran bien dispuestos y atentos, y otros días parece que se han puesto de acuerdo para boicotear mi clase y apenas me dejan avanzar en el contenido de mi asignatura.”

Le propuse que nos fuéramos a tomar un café fuera del centro. Su cambio gestual bien valía la pena de profundizar en lo que había pasado. Nos acomodamos en un rincón de la cafetería y con la mirada la invité a que se explicara. Sus ojos brillaban.

“Hace un mes, en la clase que les doy a última hora del viernes, estaban insoportables. Ya llevaban un tiempo así. No paraban de hablar, de moverse, de hacerse bromitas los unos a los otros. Yo tampoco tenía ya muchas ganas de clase, así que supongo que se juntaron las dos cosas. El caso es que en un momento dado me harté y les dije que parecían un zoológico. Ya me di cuenta, en el mismo momento de decirlo, que acababa de provocarlos. Y así fue, porque empezaron a repartirse la fauna y cada uno gritaba qué animal era...”

“Soy el león –Sara empezó a imitar la manera de hablar de sus alumnos–. *Yo, una pantera; y yo una víbora, aquí se empezaron a oír murmullos sarcásticos, y alguno gritó: ‘¡Sí, Marta es una víbora!’. El caso es que en pocos minutos aquello parecía un zoo real, y muy alterado por la imitación de todo tipo de sonidos de animales a alto volumen que sonaban. Mi cabeza estaba a punto de estallar.”*

“¿Y qué hiciste?”, le pregunté impaciente.

“Les dije que, si eran animales, los iba a tratar como tales. Les iba a poner reglas muy severas y que deberían cumplir muy disciplinadamente, como hacen los animales en un zoo. No se les pregunta su opinión, y deben seguir cada día las rutinas establecidas. Les dije que cada día preguntaría a algunos lo que había explicado el día anterior y que, los que no contestaran bien, irían acumulando puntos negativos que descontarían de su nota final de la evaluación. Les dije que iba a ser muy estricta en las normas de cómo quería que hicieran los ejercicios y los exámenes. Que iba a usar el látigo, propio para animales del circo.”

“¡Ya no sabía qué más podía hacer!”, exclamó al ver mi expresiva cara de asombro.

“La situación se fue haciendo cada vez más tensa en las clases siguientes, así que, en un momento de hartazgo y quizás también de lucidez, decidí reunirme con los delegados de clase y tratar de llegar a algún tipo de acuerdo. La reunión empezó muy mal. Dediqué diez minutos a echarles

una perorata sobre su actitud, su falta de interés y de respeto, y que estaban decepcionando a sus profesores y a sus padres. Sus caras eran un poema. Me miraban con una displicencia que estaba a punto de hacerme volver a estallar.”

“En ese momento, me di cuenta de que había comenzado mal, y que debía cambiar el tono y la orientación de la conversación. Y se me ocurrió preguntarles cómo se habían sentido cuando les dije que parecían un zoo. Su cara cambió radicalmente. Se acomodaron más correctamente en las sillas, y una de las alumnas, Aurora, me preguntó si de verdad quería saberlo. Claro, le dije, con un tono de voz que quería decir a qué te has pensado que hemos venido.”

“Aurora me dijo que no acababan de saber qué es lo que yo pretendía que hicieran, que la mayoría de los profesores nunca explicitan lo que esperan de ellos, y que me enfadaba con ellos muchas veces por cosas infantiles. También, que a menudo parecía contradecirme en mis exigencias; y que muchos habían comentado que, si los trataban como niños, se comportarían como tales.”

“‘Así que, cuando dijiste lo del zoo –me comentó Marc, el otro delegado de la clase–, se produjo una reacción espontánea y explosiva de algunos para identificarse con el insulto que pretendía dirigirles’. ‘Si quieres que seamos un zoo, lo seremos con todas sus consecuencias’, me dijeron al unísono.”

“Aurora añadió que, si yo los insultaba, ellos iban a adoptar el papel infantil y animal que les proponía. También dijo que a muchos de ellos les gustaba como explicaba, pero que siempre hacía lo mismo, que no daba espacio para trabajar en grupo o para plantear debates actuales. Que no parecía una clase de historia, sino una clase de prehistoria. Me insistieron mucho los dos en que parecía que tenía dos caras. Una, como profesora que se explica muy bien. Y otra, como una persona con poca paciencia y demasiado reiterativa en la manera de dar las clases. También me dijeron que hacía demasiado caso a los cuatro que siempre hacen bardo, y que me dejaba arrastrar por ellos, sin atender a una mayoría que me sigue, aunque se cansan de hacer siempre lo mismo.”

“¡Caray, Sara! –exclamé espontáneamente–. ¡*Menuda reunión!”*

“Ellos mismos me propusieron que lo hablara de manera trasparente con el grupo. Que ellos me ayudarían a preparar el clima, y que, de todas maneras, no hiciera demasiado caso si alguno se ponía sarcástico o

impertinente. ‘Ya sabes’, me dijo Aurora, ‘que hay mucho crío por madurar’.”

“¡Lo más sorprendente para mí es lo que pasó después! Como la siguiente clase era la del martes a primera hora –continuó Sara–, *llegué al aula y les pedí que dejaran las mesas limpias de libros y apuntes, y que, por favor, me escucharan porque quería decir algunas cosas. Ya me di cuenta de que los delegados habían avisado de que algo diferente podía pasar, aunque pude ver la cara de escepticismo de algunos. Me puse de pie muy cerca de la primera fila, y empecé a decir lo que tenía pensado.”*

Sara escenificó la escena: *“Lo primero que quiero es pediros perdón por haberos dicho que parecíais un zoológico. Quiero deciros que en absoluto pienso tal cosa, que creo que sois unos chicos y unas chicas que podéis hacer grandes cosas, y que me arrepiento de haberos faltado al respeto, aunque estaba muy enfadada por el comportamiento general que veníais mostrando. También quiero deciros que he hablado con Aurora y Marc, y me comprometo a ser más clara en lo que quiero que hagáis y aprendáis, y también he pensado cambiar la dinámica de algunas clases.”*

“Las caras de aquellos adolescentes se transformaron. Sus ojos se abrieron como platos, aunque también vi como algunos se miraban de reojo, como preguntándose qué reacción debían tener. Por un momento, temí que unos pocos se pusieran de acuerdo para boicotearme y no superara esa especie de desnudo que estaba protagonizando.”

“Pero no pasó. Y me vi con fuerzas para añadir que mi compromiso era un pacto, y que ellos también deberían comprometerse a cumplir con su deber de estudiantes, que es aprender, y también les dije con una sonrisa que debían tener paciencia conmigo.”

“¿Y que ha pasado desde entonces?”, le pregunté.

“Desde luego que las cosas han ido mucho mejor. He variado las clases y he combinado diversas maneras de desarrollarlas. Hacer trabajos en grupo y preparar algunos debates relacionados con la actualidad les ha resultado especialmente motivador. Por supuesto que los cuatro inmaduros que no están dispuestos a nada siguen en sus trece, pero yo no les hago tanto caso, y sus compañeros tampoco los siguen como antes. Y, sobre todo, he entendido mucho mejor cuál es su manera de conectar con la Historia.”

“¡Ah!, por cierto, también me dijeron algunos que les había dado una pequeña lección con eso de establecer las normas de comportamiento

propias de los animales. ¡Que no les había gustado sentirse reflejados! ¡Les contesté que yo tampoco me sentía feliz haciendo de domadora!"

Los adultos y, especialmente, los profesores, somos el reflejo en que se miran los adolescentes. Si los tratamos de manera infantil, suelen tender a acomodarse en ese perfil. Si los tratamos como personas capaces de tener criterio y responsabilidad, puede ocurrir que no siempre respondan a nuestras expectativas, pero, en cualquier caso, estarán ejercitándose en ese rol diferente, propio de personas que están creciendo y aprendiendo a disponer de su libertad.

Crear las condiciones relacionales en un contexto educativo es previo a la propia propuesta de aprendizaje. Es establecer las maneras en que nos vamos a entender y a compartir la experiencia de vivir juntos ese proceso de enseñanza.

Un educador y una educadora está creando de forma permanente climas de aprendizaje y relacionales, ya sea de manera explícita o implícita.

4. ¿VIVIMOS LA ENSEÑANZA COMO UN PROYECTO GLOBALIZADOR DE NUESTRA VIDA?

Hay muchas y diversas motivaciones que llevan a una persona a dedicarse a la enseñanza. He conocidos miles de profesores y profesoras en Europa y Latinoamérica, particularmente. Todos tenemos características comunes que casi nos hacen identificables por la calle por nuestras maneras, nuestros puntos de vista o el tipo de expresiones que utilizamos. Por supuesto que también hay muchas cosas que nos diferencian, más relacionadas con cuestiones culturales del país, no de fondo.

Si tuviera que elegir dónde se encuentran los entornos de profesorado más emocionales y que se expresan con mayor emotividad, sin duda optaría por muchos países del centro y del sur de América, pero en Portugal también he encontrado siempre, en los encuentros con profesores, esta conexión afectiva y emocional, que me ha hecho confirmar la idea de que la enseñanza te vincula poderosamente con tu yo más interior.

Un buen ejercicio de introspección para un educador es dedicar tiempo de su vida a explicitar sus motivaciones más intrínsecas para reconocer el porqué de sus actitudes y comportamientos. Es una manera profesional de tomar distancia de los hechos cotidianos para darles una mayor trascendencia.

He estado varias veces en Portugal, tanto en el norte como en el centro y el sur, colaborando con redes de profesores de escuelas públicas y privadas, con la universidad pública y con la católica, y también con diversas instancias gubernamentales. Portugal está viviendo un momento muy interesante en educación. Una de las veces que estuve allí para compartir reflexiones sobre educación, me propusieron ir la ciudad de Almada, perteneciente a la región de Lisboa. El equipo organizador de la Rede Almada Seixal me había pedido que dinamizara una sesión de reflexión sobre educación y cambio. El grupo de participantes estaba constituido fundamentalmente por profesoras, que venían desde diversos lugares del

país y que trabajaban en escuelas públicas y privadas. A todas ellas las unía una evidente pasión por su profesión, un claro interés por una educación que alcanzara a todo tipo de alumnos, y una manera de compartir muy afectuosa.

El objetivo de aquella sesión era compartir la concepción que los profesores tenemos acerca de nuestra función y nuestras prioridades ante los alumnos. Era una manera de intercambiar puntos de vista sobre dos de los instrumentos más significativos de los que nos interpelan en la manera de entender la escuela de estos veinte primeros años de siglo.

Una de las primeras consideraciones que me sugería la presencia de aquel centenar de personas, dispuestas a dedicar un sábado entero a reflexionar sobre su actividad cotidiana, era esa misma realidad de compromiso, que yo relacioné directamente con su manera de vivir la profesión. Había algunas parejas, e incluso algunas mujeres habían traído a la sesión a sus bebés, a los que no dudaron en amamantar en el momento en que consideraron necesario.

El encuentro comenzó con una dinámica para que nos conociéramos todos más personalmente. Lo que me resultó más llamativo era la implicación personal, la empatía y la alegría que mostraron todos los asistentes, que iba más allá del método concreto para facilitar el conocimiento mutuo. La sala se llenó de entusiasmo para saber de dónde veníamos los participantes y cuáles eran nuestras motivaciones y expectativas del día.

No pude menos que invitarlos a que fuéramos conscientes de que, en aquel momento y en muchas partes del mundo, había grupos de educadores dedicando su tiempo libre a seguir viviendo de una manera tan intensa su vocación. Esto es lo que hace grande la vida de tantos maestros y maestras. Y no me estoy refiriendo a trabajar fuera del horario laboral, sino a la vivencia de espacios personales centrados en la educación como momentos que llenan de sentido nuestras vidas.

Después de la dinámica de conocimiento, propuse que nos adentráramos en nuestras vivencias personales en la escuela en la que habíamos estudiado cuando éramos niños y adolescentes.

Un buen grupo de personas recordaron la voz dulce y afectuosa de sus maestros o de sus maestras. También cómo los ayudaban a entender mejor algún contenido o a superar sus dificultades en alguna asignatura. Incluso cómo los habían apoyado con alguna cuestión personal o familiar. Eran

recuerdos que tenían nombre propio, que les había quedado grabado, y que les provocaba emociones positivas de afecto y de agradecimiento.

Otras personas compartieron recuerdos vinculados a la baja expectativa de éxito que su maestra había tenido, y a las maneras autoritarias de encargar tareas o de corregir su comportamiento de algunos maestros. Otros recordaban las escuelas como espacios tristes, dominados por paredes de color gris y de falta de diversidad cromática. Dominaban en ellas recuerdos vinculados a la disciplina y a un silencio sepulcral, excepto cuando salían al patio.

La gran mayoría centraba sus recuerdos en etapas escolares entre los 6 y los 12 años. Algunas los situaban en el tiempo en que tenían 14 a 17 años de edad. Y solo una persona citó su época de estudiante universitaria, rememorando a un profesor inspirador y muy cercano.

Cuando les pregunté por qué creían que nuestros recuerdos se centraban mayoritariamente en esas etapas, muchos lo atribuyeron a pertenecer a las edades más frágiles e inocentes, en las que las influencias positivas o negativas tienen un mayor impacto. Algunos comentaron que, precisamente por esa fragilidad, son edades más propensas a la manipulación y a los abusos. También dijeron que las influencias positivas habían consolidado una mayor seguridad personal.

En la sala se podía percibir la delgada línea que separa nuestras vivencias personales de la manera como comprendemos nuestra profesión.

Este comportamiento se reprodujo cuando les propuse compartir nuestra mirada sobre los cambios que el mundo está experimentando, y que están impactando en la escuela. Muchos de los participantes ponían ejemplos de sus alumnos, pero también de sus hijos o sobrinos, o hijos de amigos, para ilustrar su percepción de los cambios que vivimos.

El objetivo de la dinámica era sintetizar una visión sobre el mundo que viene, y sacar conclusiones para actuar en la escuela. La manera en que los participantes se acercaron a ese análisis mezclaba de manera natural aquello que nos afecta en el ámbito personal con aquello que vivimos en la escuela. Esta perspectiva es la que determinó la argumentación del grupo para definir cuál es el propósito de la educación que necesitamos para nuestro tiempo.

A continuación, les sugerí que pensaran en sus vivencias actuales en la escuela. Las ideas que más se repitieron estuvieron relacionadas con la insatisfacción. Varias personas hablaron de la frustración que produce la

sensación de gastar tanta energía personal y ver los pobres resultados obtenidos. Y especialmente doloroso les resultaba comprobar la falta de ilusión y de alegría que caracteriza la vida en la escuela para muchos de sus alumnos.

Las profesoras sentían que la motivación que las había empujado a dedicarse a la enseñanza había ido languideciendo a lo largo del tiempo, por una clara disfuncionalidad entre el planteamiento teórico del modelo escolar obligatorio y la realidad de la evolución de los alumnos y de las familias. Muchas de las maestras reconocían que veían la escuela diferente cuando ejercían su papel de profesoras o cuando acudían a la escuela como madres.

Cuando les propuse que intentaran recuperar el sueño de la educación que las había empujado a su profesión, algunas de ellas manifestaron dificultades en distanciarse de la situación actual del sistema educativo, de los recursos de que disponen, y también del tipo de alumnos y familias que acuden a sus centros. A menudo lo identificaban con un proceso de empeoramiento de todos estos factores a lo largo de los últimos años.

Les resultó más fácil dejarse llevar por sus ideales y sueños educativos cuando se distanciaron de esa mirada más centrada en la negatividad de los últimos tiempos, y se enfocaron en el recuerdo de aquellos alumnos que habían conseguido superar situaciones de dificultad, tanto personales como académicas. Algunas de ellas incluso se refirieron a experiencias con sus propios hijos.

Al preguntarles qué es lo que podía haber causado esas mejoras, la mayoría de sus afirmaciones se referían al cambio relacional con esos alumnos y familias, o a la búsqueda de estrategias diferentes en el aula. Y reconocían haber dedicado mucho tiempo personal a pensar, fuera de la escuela, en lo que debían hacer.

Les propuse que pensaran en pequeños grupos cuál era la visión que tenían del perfil de profesor que necesita la educación de nuestro tiempo. El ejercicio requería elaborar un mapa conceptual en una cartulina, por la que iban pasando todos los grupos. Se trata del método de creación de conocimiento colectivo denominado *WorldCafé*.

Los elementos más repetidos en la definición del perfil del profesor hicieron referencia a su identidad integral como persona coherente en valores, actitudes y comportamientos, que expresara confianza en los alumnos y en su capacidad de éxito.

También enfatizaron aquellas características personales que centraban su función educativa en el acompañamiento personal de los alumnos, más allá de la tarea como transmisores de conocimientos académicos.

Algunos dibujos acompañaron la conceptualización del perfil del profesor, en forma de manos tendidas, de personas en las que resalta un corazón de mayor tamaño, de brazos sobre los hombros de otras personas, de ojos que miran a los ojos de los alumnos, de sonidos que suenan suaves y huyen de alzar la voz y, en general, se usaron otros simbolismos relacionados con competencias propias de personas que centran sus habilidades en el acompañamiento de la persona y en sus emociones internas.

La sesión acabó con otra dinámica para intercambiar qué nuevo aprendizaje habíamos tenido en la sesión, al modo de cualquier método de metaaprendizaje. Las expresiones dominantes fueron las de motivación, ilusión y compromiso.

La sesión fluyó de manera muy ágil, con una fuerte presencia de entusiasmo, emociones y relajación. Y, por supuesto, acabó compartiendo entre todos la alegría de haber estado allí, cantando y bailando.

La educación es un compromiso fuerte con las personas, que adquiere mayor significación en la infancia y la adolescencia, por tratarse de las etapas de la vida en que nos sentimos más frágiles y somos más vulnerables al autoritarismo y la manipulación. Vivir la educación como una actividad de pleno desarrollo personal, con alegría y tranquilidad, establece contextos en los que los alumnos puedan sentirse mejor acogidos y valorados.

Una persona que se dedica a la educación está llamada a una permanente interpelación sobre la coherencia entre lo que dice y lo que hace, a huir del adoctrinamiento y del abuso de poder, a conocerse profundamente a sí misma. En definitiva, a aceptar el reto permanente de mirarse ante el espejo y contemplar su trabajo como una parte indisoluble de su proyecto vital.

II. EL PROYECTO VITAL DEL ALUMNO

5. ¿APRENDEMOS DESDE LO QUE SOMOS O DESDE LO QUE DEBERÍAMOS SER?

Todos los niños y niñas, sean cuales sean sus condiciones socioeconómicas, tienen unos conocimientos previos a partir de los cuales construyen su aprendizaje. Como he señalado en un capítulo anterior, crecemos desde la percepción que tenemos de cómo nos ven los demás. Por esto mismo, aprendemos a partir de lo que creemos que sabemos. Esta percepción es nuestra verdadera palanca de aprendizaje.

Los profesores tenemos ideas previas sobre la capacidad de nuestros alumnos, que expresamos de forma explícita o implícita. Nuestra corporalidad y expresión no verbal funciona a menudo de manera más evidente que muchas de nuestras palabras. Los alumnos nos juzgan por lo que perciben que pensamos de ellos. Y muchas veces acaban comportándose según el reflejo de esa expectativa.

En una ocasión, me propusieron una estancia en Chile para inspirar procesos de transformación educativa de algunas organizaciones que trabajan en barrios vulnerables. Mi papel era observar y asesorar el proceso de implementación de nuevas iniciativas pedagógicas en escuelas de urgencia social en Santiago de Chile. Una de las escuelas que debía observar estaba en uno de los barrios periféricos de Santiago, al lado de una de las carreteras de la circunvalación de la capital, conformado por espacios abiertos abandonados, adornados con enormes tablones de anuncios, en territorios que parecen no tener más dueño que las bandas que dominan el tráfico de droga.

Las escuelas no disponen de demasiados recursos, pero cuentan con un colectivo de educadores que tienen un gran compromiso. Se trata de una pequeña red de escuelas que atiende a alumnos “de reingreso”, o sea, alumnos de 12 a 18 años mezclados, que hace tiempo que no van a la escuela, y que cursan la primaria básica del sistema educativo chileno. La mayoría de ellos ha tenido problemas con las drogas y con la justicia, y la

escuela tradicional no ha conseguido garantizar su permanencia en el sistema.

Llegué a principios de marzo, en el comienzo del curso escolar chileno. Unos colegas me acompañaron hasta la entrada de la escuela. Allí afuera estaba esperando un grupo de chicos y de chicas armando cierto alboroto. Una mujer que aparentaba ser cuarentona estaba preguntándoles el motivo de su retraso desde el lado interior de la verja. Cuando consiguió que focalizaran su atención y conocer sus razones, que no eran excesivamente sólidas, abrió la verja y los invitó a entrar. A medida que pasaban, aquella mujer, responsable de entradas y salidas de los alumnos, intercambiaba un beso en la mejilla con cada uno de ellos, al tiempo que les daba la bienvenida a la escuela.

Me sorprendió el contacto corporal y la amabilidad tan dulce que caracterizaba las relaciones entre profesores y alumnos. Me pareció un rito que permitía mostrar el afecto hacia ellos por encima de cuál había sido su comportamiento.

Me invitaron a pasar, y otra mujer, que se encargaba de las tareas de mantenimiento, me invitó a darme una vuelta por el exterior de las aulas, mientras el director terminaba de hablar con un alumno.

La escuela estaba en un rincón del barrio, lo que significa que se encontraba en las afueras de las afueras. Se trataba de una obra de planta baja, con las aulas dispuestas en forma de u, de tal manera que desde el centro del patio exterior se percibía con una mirada rápida todo lo que pasaba en las salas de clase. Todo tenía un aire de precariedad, pero a la vez se notaba el aprovechamiento de los pocos recursos disponibles. Las paredes estaban adornadas de frases y dibujos, que invitaban a sentir la escuela próxima, amable y estimuladora.

También contaba con un polideportivo abierto y una pista exterior colindante de usos múltiples, pegada a una vivienda. Me llamó la atención una gran pared blanca que hacía de muro con esa vivienda, y quedé extrañado del efecto de parche que producía, en medio de tanta apertura al entorno. En ese momento, apareció Jorge, el director de la escuela, y desvió mi atención. Se trataba de una persona muy jovial, optimista, que hablaba muy rápido.

Jorge parecía el flautista de Hamelin. Allá donde se movía, iba acompañado de adolescentes, que iban relevándose unos a otros a medida que avanzaban por el centro. Eran chicos y chicas con un físico bastante

desarrollado, de sonrisa amplia y con cierto aire burlesco, que me preguntaban insistentemente por la música que oía, al tiempo que reproducían videos de sus raperos preferidos en sus celulares. La mayoría, con letras que reflejaban crítica social y otras de contenido sexual muy elevado.

Todos ellos querían saber de dónde venía, y al saberlo, querían hablar de fútbol. También sabían que Cataluña estaba viviendo un proceso agitado alrededor del debate sobre la independencia. Enseguida quisieron hacerse una *selfie*. Reían, a veces gritaban, y se empujaban entre ellos, casi rozándonos a Jorge y a mí. Otros corrían por el patio en un juego físico de contacto, mientras corrían persiguiéndose. Se podían ver saltar las hormonas de todos aquellos jóvenes, brincando por el patio de la escuela.

Me fijé en la acción de Orlando, el educador de disciplina, cuyo propósito era tener cuidado de que el juego físico no derivara en un conflicto grave. Su habilidad se movía entre la sensibilidad y el respeto por esas formas de expresión, y la necesidad de alguna reacción enérgica que evitara males mayores, pero que encajara bien en la percepción de aquellos muchachos.

"*En cualquier momento puede saltar la chispa*", me advirtió Jorge, adivinando lo que estaba llamando mi atención. *"Estos chicos juegan en el límite del contacto físico, porque es su manera habitual de relacionarse. Sin darse cuenta, cualquiera de ellos puede provocar una explosión de violencia. Orlando los ayuda a que aprendan a regular su fuerza, y a que sepan frenar a tiempo, y a perdonar golpes involuntarios. La frontera que separa el juego del enfrentamiento es muy sutil. Orlando los ayuda a que se conozcan, sin penalizar sus conductas."*

Me sentí cautivado por la inversión de valores educativos que reflejaba esa propuesta de relaciones, el reconocimiento de la identidad propia sin juzgarla.

Jorge me invitó a entrar en el comedor, donde alumnos y profesores almorzaban juntos. Comían sopa de calabaza y arroz con pollo, acompañado de jugo de guayaba. Era lo que el Estado proveía a las escuelas que están declaradas de emergencia social, y que se subvencionan a través del SEP (Subvención Especial Preferencial). Nunca he entendido esa tendencia de la mayoría de las administraciones públicas de cualquier Estado por crear nomenclaturas tan alambicadas y tendientes a la estigmatización.

Después del almuerzo, Jorge me propuso que entrara con otro profesor en un aula en la que estaba trabajando el mapa de Chile con un grupo de alumnos de la clase de tercero básico. Cuando entramos en la sala, me encontré con varios chicos y dos chicas, que iban desde los 12 a los 17 años. Una de las chicas, de 15 años, me dijo, al presentarse, que se sentía muy feliz con su bebé de seis meses.

También me fijé en Jairo, uno de los chicos de 17 años. Tenía una estatura de casi un metro noventa. Se sentaba encorvado en la silla, miraba de lado, y con los brazos llegaba a tocarse de nuevo las rodillas atravesando todo el largo de la mesa. Luego supe que, si algún día venía enojado, Victoria, la psicóloga del centro, lo atendía en su precario despacho, y conversaba con él hasta que encontrara la paz interior que le permitía ir a la sala de clase.

“En realidad –me comentó la psicóloga–, *no le importa nada estar con chicos y chicas más pequeños. Se siente contento porque dice que ha notado que sus relaciones fuera de la escuela mejoran, porque ya nadie se ríe de cómo habla, y porque ahora ya entiende las letras de las canciones de rap que le gustan.”*

Mientras continuábamos la visita, le pregunté a Jorge por la pared blanca que separaba la cancha exterior del terreno colindante. Me explicó que esa pared la habían tenido que levantar porque en la casa vecina se dedicaban a la venta de cocaína y al consumo de otras drogas. Y que, con la mayor normalidad, invitaban a los alumnos a su consumo a través de las rejas de la valla de separación que había entonces. Algunas veces, me explicó, los vecinos se ponían a fumar marihuana y exhalaban el humo hacia los alumnos. Y que, como muchos de los chicos son consumidores que lo están dejando, el humo los afectaba bastante, tanto que algunos volvían a clase bajo sus efectos.

“*Como puedes comprender* –me comentó–, *estos vecinos son personas bien conocidas por nuestros alumnos. Algunos de ellos tienen relaciones estrechas de parentesco. La pared blanca que hemos levantado entre la escuela y los vecinos es el símbolo de la frontera que delimita la vuelta a la dependencia, de su capacidad por resistir y construir un futuro diferente. Estos jóvenes se muestran perseverantes a pesar del retraso de cursos académicos que arrastran. A pesar de que sus entornos familiares y sociales no los ayudan a evitar algunas de las circunstancias que*

caracterizan estos ambientes, como son el abandono escolar, la violencia, los embarazos adolescentes y diversidad de dependencias.”

La visita a la escuela me corroboró la importancia de trabajar con jóvenes desde el reconocimiento de su forma de ser como el punto de apoyo educativo capaz de ayudarlos a reconducir sus itinerarios vitales.

Siempre hay posibilidades de crear nuevas oportunidades. Los educadores debemos partir del reconocimiento de nuestros alumnos. Debemos evitar juzgarlos, y así acompañarlos desde sus maneras de relacionarse, de su cultura y con la convicción de que el afecto es la fuente emocional que los vincula al sentimiento de pertenencia, esencial para la construcción de cualquier persona.

Una vez más, resulta relevante que los profesores dejemos clara la diferencia entre el *Ser* y el *Hacer* de los alumnos. Que trabajemos con ellos desde el reconocimiento de lo que son y explicitemos una buena expectativa de su capacidad para alcanzar buenos resultados. No se trata de una actitud conmiserativa, sino de una posición inicial que favorezca que los alumnos entiendan que pueden lograrlo si se esfuerzan. Que no vean en sus profesores una dificultad mayor que la que tienen en sus propios aprendizajes.

6. ¿QUÉ ESPACIOS DEDICAMOS EN LA ESCUELA AL DESARROLLO VITAL DE LOS ALUMNOS?

La educación está rompiendo desde hace tiempo con la creencia tradicional que la vinculaba a la obligación y al sufrimiento. Este marco mental es el que justificaba la presencia desmesurada de la disciplina y, en no pocas ocasiones, del castigo físico.

Cuestionarse esta visión es la interpelación más profunda acerca del sentido y propósito de la educación que debemos plantearnos como sociedad. No es lo mismo ver la educación como una herramienta de mejora para la productividad, que como un instrumento de construcción en libertad de la peculiaridad de cada uno de los alumnos.

La transformación de una educación centrada en la acumulación de conocimientos enciclopédicos hacia una educación de carácter integral, donde el conocimiento es uno de los instrumentos nucleares de la construcción del proyecto vital de cada persona, requiere un proceso de ruptura con la estructura tradicional de la organización de la escuela. No solo hay que repensar lo que hacemos en el tiempo escolar, sino cómo y para qué lo hacemos.

Cuando decidimos que el proyecto vital de la persona sería el eje alrededor del cual giraría el proceso de aprendizaje del proyecto Horizonte 2020, nos sentimos directamente interpelados a pensar cuáles serían los espacios horarios concretos y las acciones que estarían focalizadas prioritariamente hacia este objetivo.

Habíamos conocido, en otros proyectos educativos que habíamos visitado, propuestas de comienzo de la semana, incluso diarias, en las que los alumnos compartían sus estados de ánimo, sus preocupaciones o intereses, o comenzaban con la lectura de textos, como un proceso de aclimatación a la jornada escolar. Algunas propuestas tenían una inspiración de carácter religioso, según la naturaleza del centro, y otras se centraban en contenidos que apelaban a valores morales universales.

La tradición de la espiritualidad de los jesuitas aportaba una peculiaridad que venía de su hábito cultural de iniciar el día con un espacio de predisposición espiritual y de acabarlo con el denominado “examen de conciencia”, que, más allá de la expresión literal, tiene su paralelismo pedagógico en el metaaprendizaje.

El modelo educativo y pedagógico del proyecto Horizonte 2020, aplicado a la etapa entre 10 y 14 años, comportaba la reconstrucción del horario semanal, rompiendo la tradicional división temporal por asignaturas y constituyendo tres grandes bloques, aproximadamente divididos en un diez por ciento para el proyecto vital, un sesenta por ciento dedicado al trabajo por proyectos interdisciplinarios, y un treinta por ciento para las asignaturas específicas y especializadas.

Siguiendo este criterio, se decidió establecer un espacio horario cada día de la semana, al principio y al final de la jornada, de unos quince minutos, denominado “inicio” y “final del día”. Al principio y al final de cada semana se reservaron treinta minutos, respectivamente, para encarar y extraer aprendizajes de toda la semana. También se decidió que el carácter de ese espacio debía centrarse en acompañar el proyecto vital del alumno, y que iría alternando, a criterio del equipo de profesores, un formato de tipo religioso y otro de carácter más universal, pero siempre favoreciendo que las creencias personales de todos los alumnos pudieran sentirse cómodas en cualquiera de los formatos.

El inicio y el final del día fue, pues, uno de los espacios que se destinaban a enfatizar el objetivo de una educación centrada en el proyecto vital. Se trataba de reunir a los sesenta alumnos en las gradas del aula y compartir tanto el estado de ánimo con el que llegaban como presentar las tareas de la jornada, en el caso del inicio del día, y también compartir su desarrollo y cómo habían vivido los procesos y experiencias de aprendizaje, en el caso del final del día. Algunas veces se proponían reflexiones sobre alguna temática, que era introducida por un video sugerente, y otras con un texto de carácter religioso. En algunas ocasiones, la dinámica podía ser parecida a la metodología del *mindfulness*.

Los alumnos disponían de una libreta, que había sido bautizada con el nombre de “libreta del proyecto vital”, para que cada uno escribiera en ella sus reflexiones personales, sus pensamientos, emociones o todo aquello que le podía sugerir aquel espacio de mirada interior. Se les pedía que no compartieran la libreta con nadie, ya que se trataba de algo muy personal.

También se planteaba de esa manera para ayudar a la toma de conciencia de la intimidad en esas edades preadolescentes y adolescentes, y como uno de los aspectos que debe tenerse en cuenta en un proceso de formación de la identidad.

Los profesores dedicaron tiempo a la búsqueda de videos, y fueron seleccionando sobre todo aquellos que relataban actitudes de superación, de comportamientos solidarios, de toma de conciencia sobre aspectos relacionados con el medio ambiente, el respeto a la diversidad y cuestiones parecidas. Algunas veces, los profesores prescindieron de la ayuda audiovisual, y compartieron situaciones personales o reflexiones que estas les habían suscitado.

Los inicios del día al comienzo de la semana tenían un sentido muy especial. Los alumnos no sabían en muchas ocasiones cuál era el proyecto que iban a trabajar aquella semana, así que el lunes a primera hora era un momento de cierta excitación por la curiosidad que despertaba. En definitiva, aquel espacio tenía las funciones de transición del mundo vivido durante el fin de semana a lo que los esperaba en la escuela en los siguientes cinco días.

Algunos profesores observaron que una gran mayoría de alumnos tenía una mejor predisposición para acudir el lunes a la escuela de la que tenían con el modelo tradicional anterior.

También influyeron en la reflexión ciertas situaciones externas a la escuela, que habían impactado en los alumnos, y que inspiraron la temática por tratar en esos espacios.

En una ocasión se produjo un desgraciado suceso en una es- cuela próxima, en la que un alumno de 14 años disparó una ballesta a uno de sus profesores, hiriéndolo mortalmente. Los alumnos de los dos centros convivían en el mismo barrio y tenían relaciones personales más o menos cercanas entre ellos.

La noticia corrió inmediatamente por el barrio y saltó a las redes y a las televisiones. El impacto emocional, como cualquiera puede imaginar, fue tremendo, porque bastantes alumnos del centro conocían al agresor de la otra escuela. Los profesores reaccionaron inmediatamente e hicieron uso de esos espacios de inicio y final del día para favorecer la integración de las emociones de los alumnos.

En otra ocasión, uno de los centros había sido protagonista de la jornada del referéndum no autorizado por los tribunales del 1º de octubre de 2017

en Cataluña, y se habían vivido escenas de gran violencia en las inmediaciones de la escuela. Fueron escenas que, además, se vieron repetidamente en las redes sociales y en las televisiones. La mitad de los alumnos había acudido con sus padres a intentar votar, y la otra mitad era de familias contrarias a la celebración de esa jornada y que, por tanto, se habían quedado en sus casas.

Casualmente aquel día yo debía hacer observación de aula, y fui testigo de la habilidad y finura con que unas profesoras, que ejercían de tutoras de los grupos de alumnos de secundaria de 15 años, plantearon aquel espacio para compartir emociones y perspectivas, sin entrar en el debate político partidista, y solo haciendo emerger los impactos que predominaban en todos los alumnos. Aquel espacio para iniciar aquella semana, especialmente protagonizado por alumnas, fue un ejemplo magnífico de diálogo respetuoso, en el que las conclusiones pertenecían a cada uno de los alumnos. Solo destacaba un sentimiento unánime, producido por el impacto emocional que la violencia había dejado en todos ellos.

Los finales de la semana tenían una función estratégica para cohesionar la conciencia de los alumnos acerca de los procesos de aprendizaje vividos, el punto en el que se encontraba la elaboración de los proyectos, las percepciones del impacto de las relaciones interpersonales en los aprendizajes y, también, para ponderar la necesidad de adaptar ritmos o de volver sobre algunas cuestiones que no habían quedado consolidadas.

Era el momento adecuado para las observaciones sobre el cómo aprendemos, sobre las condiciones del aprendizaje social, sobre la propia predisposición y otros elementos relacionados con el metaaprendizaje, que ayudaron a los alumnos a ir apropiándose de sus competencias para aprender y para crecer en lo personal.

Estos espacios resultaron de un gran valor para los profesores, porque podían observar a sus alumnos en un entorno más informal, podían captar situaciones de dificultad emocional, cohesionaban la impresión que cada uno de los alumnos tenía sobre el propio grupo y sirvieron, en definitiva, para que los profesores pudieran acompañar el crecimiento personal de los alumnos con una visión más cercana.

Al final del primer trimestre, cuando los alumnos valoraron el espacio de inicio y final del día, resaltaron una clara preferencia por aquellos momentos en que sus profesores habían compartido cuestiones y reflexiones personales. Se mostraron muy interesados por los espacios

donde los profesores se exponían más personalmente. Y valoraron que eso los hacía muy cercanos a sus propias realidades. Dijeron que les resultaba más próximo aprender de las lógicas de pensamiento de sus profesores, y de cómo utilizaban sus recursos personales, que no de algunas de las gestas heroicas de atletas que habían superado la falta de una pierna o del sufrimiento de montañeros que escalaban cimas de miles de metros.

Aprender es un proceso interior que requiere la movilización de factores relacionados con el deseo, la motivación, la conexión con lo que se aprende y, sin duda, con un compromiso del alumno con el aprendizaje. Son elementos que se mueven en zonas del cerebro más orientadas a la racionalidad y en aquellas otras zonas cerebrales donde anidan las emociones. Lo que identificamos coloquialmente con el corazón.

Una escuela abierta a que entre la vida de afuera es aquella que se plantea una educación que persigue la formación integral del alumno, impactando en sus perspectivas, comportamientos y creencias desde la libertad, centrada cada vez más en la creación de contextos de aprendizaje orientados al cultivo de la vida interior como herramienta de construcción del proyecto vital de cada alumno. Y para que esto sea posible, es necesario crear espacios de tiempo sistemáticos, estructurados e intencionados.

7. ¿CUÁNTO INFLUYE EL CLIMA RELACIONAL DEL CENTRO EN EL PROYECTO VITAL DE LOS ALUMNOS?

Una vez me preguntó una persona qué criterio tenía para definir cuál es la mejor escuela. Le contesté que una buena escuela es la que dedica esfuerzos para crear un ambiente de altas expectativas relacionales y de aprendizaje entre los alumnos. A los profesores siempre nos consultan por este tema las personas de nuestro entorno cuando se acerca la decisión de buscar escuela para sus hijos. Más allá de las particularidades que tiene la diversidad de proyectos educativos que podamos encontrar, y más allá de los deseos de todo tipo que tienen las familias, hay algo que sobresale y que da una referencia de su calidad educativa, y esto es el clima que domina las relaciones interpersonales y las expectativas de futuro que se construyen los alumnos.

La elaboración de estas dos características es la más alta responsabilidad institucional de cualquier centro educativo.

Conocí a Suraj cuando hacía el primer curso de bachillerato. Tenía 16 años. Había estudiado la primaria en una escuela pequeña de un barrio obrero de Barcelona, y tuvo que ir a estudiar la secundaria a otro centro. Suraj es el único hijo de una familia de inmigrantes provenientes de la India. El padre trabaja como empleado en una de las tiendas de suvenires de Las Ramblas y su madre es ama de casa.

Desde que era un niño, Suraj ha adquirido modales muy formales y un gran respeto por la escuela y las maestras, que le inculcaron sus padres, a quienes también demostraba un gran cariño y admiración. Siempre ha valorado mucho todos los esfuerzos que hacen por él. Tenía un expediente académico escolar muy bueno, pero su manera de ser tan seria y casi adulta no encontraba la misma correspondencia en muchos de sus compañeros de clase.

Cuando pasó a la secundaria y cambió de colegio, pasó una época de gran desconcierto. En el nuevo centro se encontró con un grupo dominante de alumnos que utilizaban frecuentemente expresiones agresivas hacia los demás e, incluso, hacia los profesores. También insultaban de manera habitual a sus propios padres. Es cierto que había un conjunto de alumnos estudiosos, pero Suraj nunca logró integrarse con ellos. Él siempre dice que el apoyo y el cariño de los profesores lo ayudó a tirar adelante. Y siempre tiene un recuerdo para Fernando, maestro de la escuela donde estudió primaria, que fue su referente en aquellos momentos difíciles.

Suraj deseaba integrarse en su nuevo contexto, aunque no le resultaba fácil por el tremendo choque cultural que significaba para él aceptar que debía renegar de todo aquello en lo que había creído hasta entonces. En ese momento desconectó completamente de sus valores y sus ganas de estudiar. Durante unos meses, se diluyó en el ambiente enrarecido de su clase.

"¿Qué te ocurre hijo? ¿Puedo ayudarte en algo? ¿Va todo bien en el colegio?", preguntaba su madre.

"Todo va bien, mamá. Simplemente, estoy cansado", contestaba Suraj desganado.

Durante muchas semanas, se tiraba en la cama durante horas y horas, dando vueltas a la disyuntiva que tenía planteada. Por un lado, su cabeza le decía que tenía que estudiar para progresar y conseguir un futuro mejor. Pero no le gustaba estar solo, sentirse aislado y separado de sus compañeros. Por otro lado, su nivel académico dejaba mucho que desear, y parecía que despreciaba todo ese potencial que había atesorado.

¡Quería tener amigos! Pero en su subconsciente sabía que no era el mejor camino para seguir. En esos momentos sentía que se iba alejando inexorablemente de aquella personalidad firme que siempre lo había caracterizado.

Conocí a Suraj cuatro años más tarde de esa situación. El motivo de nuestro encuentro era mi interés por conocer chicos o chicas que habían salido de aquella escuela pequeña. Yo quería saber cómo les iba en sus estudios de secundaria después de haber estado en un centro que acompaña estrechamente a sus alumnos. La mayoría de los chicos y chicas que salían del colegio de primaria se matriculaban en los diferentes institutos del barrio, y perdían muchas de sus relaciones, además de encontrarse con otros ambientes escolares muy diferentes al que estaban acostumbrados.

Suraj se presentó en el despacho de la directora de su escuela de primaria, donde habíamos quedado, y me saludó de una manera muy formal. *"Es un placer para mí conocerlo. He visto en Internet que usted es una persona muy importante"*, me dijo como quien saluda a un ministro.

Me explicó su trayectoria en la escuela, y también el difícil período que vivió el primer año en el centro donde hizo la secundaria, y cómo le cambió la vida cuando se decidió a pasarse a otro colegio para cursar el bachillerato. La desidia ambiental del centro donde hizo la secundaria contrastaba fuertemente con la cultura social de Suraj, muy influida por el altísimo concepto del valor de una buena educación que hay en la India.

En ese encuentro me contó cómo había superado lo que parecía inevitable. Cómo dio la vuelta a la inercia que lo llevaba a romper con sus propias convicciones.

Me contó que en una de esas tardes de indolencia en su habitación y mientras miraba distraídamente por la ventana, le vino una inspiración de claridad mental, como si fuera una luz que iluminara su desconcierto. Pensó que él no quería nada de eso, que él respetaba profundamente a sus padres y solo deseaba estudiar para progresar e ir a la universidad. Recordó algunos comentarios de sus buenos maestros, de sus padres, y también de algunos de sus amigos. Comentarios que a veces escuchaba distraídamente, pero que en ese momento le inculcaron la fuerza que necesitaba.

Él cree que esa inspiración lo sigue permanentemente.

"Me ayuda a salir de las situaciones complicadas que me presenta la vida. A menudo pienso en mis abuelos, a quienes no he visto nunca y –se emocionaba al recordarlos– *los siento como una voz en mi interior que me ayuda a tomar mis decisiones más difíciles."*

"Los meses siguientes no fueron fáciles –me dijo–, *pero estaba muy convencido, y solo tenía que cambiar mi inercia y, sobre todo, de actitud ante lo que me pasaba."*

"¿Y qué hacían los profesores?", le pregunté.

"Los profesores venían a dar su clase, aguantaban el barullo permanente que había y se iban. No podían imponerse al grupo de siempre, aunque trataban de ayudar a los que nos veían motivados."

Suraj me explicó que estaba muy contento en el colegio adonde iba entonces. Se trata de un centro situado cerca de la catedral de Barcelona. Valoraba especialmente que los profesores se preocuparan mucho por los alumnos. Para él fue una de las mejores etapas de su vida escolar. La

mayoría de sus compañeros provenían de familias inmigrantes de Asia y de Latinoamérica.

En los años que cursó secundaria y bachillerato tuvo calificaciones bastante buenas. Presentó un trabajo de investigación final titulado “La gran apuesta: ¿quién será primera potencia mundial en el futuro?”, que tenía un nivel más parecido al de un alumno de final de grado universitario que no al de un alumno de 17 años, como reconoció el premio que le dio una escuela pública de negocios de Barcelona. También ganó otros trofeos de literatura durante esos dos años.

Durante esos cuatro años tuve con Suraj una relación, que aún mantengo, que fue lo más parecido a la de un mentor. Fue él quien me escogió para contrastar algunas de sus decisiones, para comentarlas con la finalidad de saber cuál era mi punto de vista, y también quiso que le hiciera una carta de presentación cuando pensó estudiar dirección de empresa en una universidad privada. Solo podía hacerlo si conseguía una beca de prácticamente el cien por cien de la matrícula.

¡Y lo consiguió! Su carácter formal, su cabeza tan amueblada, su excelente expediente académico, y esa convicción perseverante para conseguir todo lo que se proponía fue mucho más importante que lo que yo pudiera decir de él y el caso que me hicieran en aquella universidad.

Asistí al acto de graduación de final de bachillerato, acompañando a sus padres. Suraj me presentó a sus profesores y profesoras con tanto orgullo como el que yo sentía por verlo progresar.

Cuando entró en la universidad no le gustaron muchas de las cosas que vio. Se encontró rodeado de relaciones personales con sus compañeros distantes y con fuertes dosis de clasismo. *“Mis compañeros son educados y correctos, pero en cuanto salimos del aula, levantan un muro invisible de cristal que te hace entender que no soy uno de los suyos.”* También se topó con fronteras que se levantaban por el costo de los espacios de ocio.

En las aulas, clases magistrales una detrás de otra que caían como un rodillo sobre el aprendizaje de los alumnos. Aunque también reconoce que su estancia en la universidad lo está ayudando a crecer en confianza y seguridad personal.

A veces le pregunto si no ha pensado en estudiar en otro sitio donde se pueda encontrar mejor, pero su respuesta es siempre la misma. “*De los amigos que tengo, nadie me convence de que la universidad donde va tenga un mejor nivel que donde estoy. Esto es lo que he querido siempre, y estoy*

seguro de acabar aquí." Yo no soy quién para contradecirlo, aunque me apena que alguien pueda estudiar y forjarse una personalidad en un ambiente así.

Suraj me sigue llamando de vez en cuando. Conversamos un rato, me cuenta cómo le van las cosas y lo veo crecer con la convicción de que alcanzará muchos de sus sueños. A veces sus ilusiones lo llevan a volver al lugar de origen: *"Quizás vuelva a la India a fundar mi propia empresa"*. Otras veces sueña con viajar y emprender proyectos en otros países. *"O quizás vaya a emprender a una de esas ciudades donde no miran tanto el color de tu piel o el lugar de origen de tus padres"*, me dice, como siempre, en un perfecto catalán.

Las relaciones interpersonales en una institución educativa definen la manera en que sus miembros construyen su forma de entender el mundo, e influyen poderosamente en la formación del carácter de las personas, especialmente de los alumnos. Los directivos y los profesores son quienes más influyen en la creación del clima relacional, especialmente a través de su ejemplo y de la atención que pongan en conocer cómo son las relaciones entre los alumnos y qué ocurre en los espacios informales. Los profesores debemos preguntarnos qué consecuencias tiene para los estudiantes el clima relacional que creamos, a través del tipo de exigencia académica que establecemos, así como qué interés mostramos por la vida de los alumnos en el centro educativo.

Detectar el clima real, el tipo de relaciones verdaderas que se dan en los espacios más informales, y las consecuencias sobre el progreso de los alumnos y las alumnas son algunas de las obligaciones más auténticas de un buen proyecto educativo.

III. LA PEDAGOGÍA

8. ¿ES POSIBLE INNOVAR EN ENTORNOS VULNERABLES Y CON POCOS RECURSOS?

La innovación desarrollada a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países de nuestro entorno cultural ha estado identificada con proyectos que requerían un buen nivel de recursos económicos y un entorno de familias de alto nivel social. Excepto experiencias puntuales, muy difíciles de extrapolar a otros lugares, y que resulten sostenibles en el tiempo, la innovación conocida ha sido una herramienta exclusiva para los ricos del pasado siglo.

Esta dificultad para universalizar nuevos modelos de escuela ha sido uno de los principales obstáculos que han esgrimido las autoridades políticas para no avanzar en otro tipo de enseñanza. Pero los cambios, ya suficientemente señalados por los expertos en los ámbitos de la tecnología y de la configuración social, están provocando que muchas escuelas situadas en entornos vulnerables estén desarrollando propuestas muy rupturistas desde una mirada sistémica de sus proyectos educativos.

Llegué a Bogotá a última hora de la noche. En el aeropuerto de El Dorado me esperaban varias personas de la red de escuelas de Fe y Alegría con las que iba a colaborar. Después del desayuno, el coordinador de la red me acompañó a la primera escuela que iba a visitar. Luz Marina, la directora, de quien he hablado en un capítulo anterior, me advirtió de que siempre debía ir con alguien que resultara conocido para los vecinos.

La escuela “Soacha para vivir mejor” estaba situada en la localidad del mismo nombre, una ciudad al norte de la periferia de Bogotá. Desde la escuela, la vista alcanzaba a un entorno caracterizado por calles que eran carreteras sin asfaltar, que parecían ir remontando una colina, que dominaba su orografía. Por las calles nos cruzábamos con madres que llevaban a sus niños en brazos o en precarios cochecitos, entre el polvo que levantaban los numerosos camiones que transitaban, escupiendo al tiempo un humo contaminador por sus tubos de escape. Se podían observar algunos

vehículos pesados transportando piedras arriba y abajo, provenientes de una cantera próxima, según me comentó la directora.

“Aquí se comercia con todo lo que te puedas imaginar –me comentó Luz Marina–. *Piedras, cemento, droga, material de todo tipo... e incluso con personas. Todo está al margen de cualquier regulación, aparentemente invisible a los ojos de la ley”*, remachó la directora, que me explicó la historia de su llegada a la escuela como directora y de las dificultades que se encontraron para conseguir que la escuela fuera realmente significativa para las vidas de sus alumnos.

Los alumnos vienen del entorno más próximo, pero la realidad es engañosa. Por ejemplo, muchos de ellos vienen de la colina que domina el barrio. *“Hacen un largo camino* –me explicaba Luz Marina–. *A pesar del tiempo que ha pasado, tardan lo mismo que yo cuando era niña. Estos pequeños tardan casi una hora en llegar. Tienen que caminar por calles sin asfaltar, en las que no se sabe si el peligro mayor es el polvo que van tragando, y destroza sus pulmones, o las miradas voluptuosas de algunos de los hombres con los que se cruzan.”*

“¡Lo mismo que en mi infancia! Gracias a Dios, a esta edad la ingenuidad nos evita elucubrar males mayores. Yo, por ejemplo, me imaginaba que era Caperucita yendo hacia la casa de mi abuelita. Los maestros queremos que estos niños sientan que el camino a la escuela es como si fueran a la casa de su abuelita.”

La nueva escuela era una isla de belleza y de esperanza y, al mismo tiempo, un búnker en medio de la sordidez y de las amenazas de aquel entorno. La habían rebautizado “Por una vida mejor”. Toda la construcción es de ladrillo y muy funcional. Las paredes están decoradas con pinturas que han ido elaborando los alumnos de diversos grados. Están complementadas con frases que aluden a la libertad, al futuro, al progreso, a una vida en colores, relajada y radiante, en la que el sol sale para todos y la noche no es el presagio de la amenaza.

Víctor Murillo, el director nacional de Fe y Alegría de Colombia, fue quien le propuso a Luz Marina ir allí. *“Me trajo casi por obligación. Yo ya había hecho mi labor de rectora en otros colegios, que funcionaban casi sin necesidad de directora. Me sacó de mi zona de confort.”*

“Llegué a Soacha con asombro por haber sido la elegida. Es la zona más compleja, vulnerable, con mucha presencia de grupos subversivos, y de microtráfico. A pesar de que yo había vivido cerca, no tenía ni idea de lo

que era aquello. Me propusieron un colegio de infraestructura linda, con un equipo de profesores nuevo. Se lo habían entregado así a Fe y Alegría. Al principio no teníamos ni muebles ni pintura, ni libros. Solo era un envoltorio lindo. Empezamos con un lema: 'Construimos un sueño'. Así empezamos a pintar grafitis con ellos, por ejemplo."

"Los niños también creían que les íbamos a dar de todo: comida, uniformes, transporte... no teníamos nada, ni agua, que llegaba en carro tanque dos veces a la semana. Entre todos íbamos con nuestros baldes. Así estuvimos cuatro años. Ellos estaban muy contentos por las canchas y los espacios para jugar. Ni los maestros sabíamos dónde nos habíamos metido."

"Las familias eran muy vulnerables, y a menudo conocíamos asesinatos con tiros de gracia. El primer año, supimos de doce muertes de padres de la escuela. Nuestro impacto era ver que dejaban de traerlos. La violencia dominaba la manera habitual de relacionarse, y contaminó nuestras relaciones con las familias y los niños. Los maestros nos sentimos amenazados y la ruptura empezó a hacerse notar."

"No comprendíamos que los niños vinieran golpeados. No comprendíamos que vinieran violados por el hermano, el padrastro, el vecino. Todos callaban. Cuando empezamos a conocer el entorno, empezamos a tomar conciencia de una realidad terrible."

"Quisimos movilizarnos, y durante un par de veces al año salíamos para conocer el estado real de las casas. Buscamos personas que tenían autoridad en el barrio, y visitábamos a niños a los que les habían matado el papá, niñas a las que habían violado, y algunos enfermos. En muchas casas había reinsertados, que aparecían y desaparecían, limitándose a traer los recursos básicos. Niñas que rapaban para evitar que fueran utilizadas por la milicia como prostitutas, entrando en ritos iniciáticos que ni ellas ni nosotros entendíamos."

El equipo directivo planteaba las salidas con el objetivo de aumentar el conocimiento y la sensibilidad de los propios docentes sobre la realidad con la que llegaban a la escuela, y que entendieran así por qué los niños actuaban como actuaban. El director nacional de Fe y Alegría había elegido a Luz Marina porque su propia vida era un ejemplo de que es posible dar un vuelco a la vida y encontrar futuro en entornos tan vulnerables.

Todo el equipo de Soacha estaba constituido por mujeres. Solo encontré un hombre, que era el responsable de la Pastoral (cuidado de la educación

religiosa). El equipo directivo estaba formado por tres mujeres, que habían sido rectoras en otros centros. Esto refleja la energía que necesitaba un éxito como este. Mujeres emprendedoras y muy comprometidas con su misión educativa.

Luz Marina me explicaba que las familias no conocían Fe y Alegría, y no sabían quiénes eran. Soacha es un municipio que acoge a muchas personas vulnerables, que llegan también de Bogotá. Está superpoblada. Oficialmente tiene un censo de unas setecientas mil personas, pero en la escuela creen que sobrepasa los dos millones. Personas reinsertadas del conflicto armado, y que buscan cualquier rincón de Soacha.

“Antes de empezar en la escuela, estuvimos preparándonos. Hicimos nuestro proceso de ‘duelo’ y de temores. Estábamos ‘embarazadas’ y ya íbamos calculando los compromisos que debíamos adquirir, teniendo en cuenta la población que íbamos a recibir. Organizamos una reunión con los padres y en treinta minutos les explicamos quiénes éramos, y qué nos proponíamos. No disponíamos de micrófonos. Casi no nos podíamos hacer oír, pero nos apoyamos en nuestra pasión.”

“Les dijimos que habían recibido un regalo, y que los regalos no se rechazan. Que el Estado había puesto unos recursos que podrían incluso garantizar una buena escuela, no solo para sus hijos, sino para sus nietos. Los niños entraron con mucha ilusión por los espacios, y luego se dieron cuenta de que también iba incluido el esfuerzo de aprender, que no siempre era tan agradable. Intentamos introducirlos en la espiritualidad ignaciana y en la alteridad, la relación de convivencia con los otros. Los jesuitas que se involucraron lo hicieron con pasión y orientados a la acción.”

“Lo primero era sensibilizar a los padres, que sus hijos no podían llegar golpeados, violados e infraalimentados. Con hambre no se aprende. Teníamos donantes de alimentos, puesto que el Estado no aportaba nada de ello, ni siquiera los salarios adecuados que les corresponden. Hasta teníamos que pedir créditos bancarios para pagar los salarios de los profesores.”

“El impulso nos llegó de la evidencia de que los niños empezaban a desertar del aprendizaje. Veían a sus maestros muy autoritarios. Algunos muy exigentes y otros excesivamente complacientes. A veces era por la propia distancia que los maestros establecían con relaciones excesivamente asimétricas. Cada año se iba el 30% de los estudiantes.”

“En los tres primeros años, avanzamos mucho en valores, según los sistemas de medición de nuestra institución, pero no en las evaluaciones de lengua escrita y matemáticas, que eran bajas. Los maestros culpabilizaban a los padres de no hacer los deberes. Los tuvimos que hacer conscientes de que eso era una responsabilidad nuestra. Y que todos nuestros esfuerzos debían centrarse en la motivación para el aprendizaje, y en establecer relaciones más cercanas y fraternas. Valorando a los estudiantes por sí mismos. No era una cuestión de convivencia. Decidimos que debíamos conseguir que los niños fueran felices aprendiendo.”

“Nuestro contexto está determinado por el miedo que pasan los niños y nosotras mismas. Debíamos tener claro que debíamos apostar con confianza y hacernos conscientes de que no era una imposición, sino el resultado del compromiso de todos. Necesitábamos trabajar en equipo, resolviendo las tensiones que se producen entre los profesores, y aplicar un pensamiento lógico y científico. Necesitábamos una mayor cualificación. Y hacer emerger el talento y los intereses de los profesores.”

Lo que me llamó poderosamente la atención fue que, en un contexto como este, vieran la necesidad de innovar su modelo educativo y pedagógico. Yo mismo fui testigo de la capacidad de argumentación de los alumnos de los últimos cursos, así como del trabajo de aprendizaje por proyectos que realizaban. Las ilusiones y esperanzas de futuro, y la madurez con que las expresaban, eran el resultado más visible del cambio de perspectiva y de las competencias que el modelo había conseguido impactar en esos jóvenes.

“Fe y Alegría nos ayudó mucho en este camino, con el apoyo de personas que nos hicieron un buen acompañamiento y cualificación desde el contexto. Han sido montañas de trabajo y de miedos, pero el resultado ha sido muy satisfactorio. Nuestro sueño actual es que los alumnos se sientan capaces de aprender en otros campos, como en la universidad.”

Luz Marina me cuenta que algunos alumnos tienen beca para estudiar en la universidad. Me habla de casos como el de Nicolás García, que tenía mucha inteligencia y poca disciplina, que fue testigo de cómo dispararon a su padre en su presencia, lo que obligó a su madre, sola, a sacar adelante la familia. *“Tiene una historia muy linda. Tenía 7 y 11 asignaturas suspendidas, pero estábamos convencidas de que merecía una beca en la universidad. Algunos me miraban incrédulos: cómo vamos a apostar por*

alguien que no viene a clase. Pero su madre hizo un papel parecido al que tuvo la mía, y ahora Nicolás va progresando bastante bien.”

Luz Marina se entusiasmaba explicándome otros casos. Quizás se veía reflejada en esas historias de éxito, que reafirman su convicción de que la educación es la palanca de empuje para reconducir vidas, que vienen de la vulnerabilidad más extrema.

En las experiencias que he podido conocer en Latinoamérica, he ido confirmando mi convicción de que es la fuerza de los educadores –la mayoría de ellos, mujeres– la que está liderando los procesos de cambio.

Innovar en entornos vulnerables es abrir itinerarios de futuro para los niños y niñas, adolescentes y jóvenes que han crecido en esos contextos. Muchas veces, incluso, a pesar de la resistencia e incomprensión de sus propias familias y con el recelo de los poderes fácticos, que solo pretenden conservar sus privilegios sociales y económicos.

La transformación social impulsada por estos proyectos necesita de la capacidad de entornos comunitarios y de liderazgos asociados. Arropados por ambos, se pueden crear las condiciones de una buena educación en los colegios y, por tanto, de posibilidades de crecimiento para todos los alumnos y alumnas.

Por otro lado, resulta llamativo comprobar que el papel extraordinario de muchas maestras parece una prolongación de la perseverancia con la que muchas de sus madres han luchado para garantizar que sus hijos y sus hijas vayan a la escuela y no abandonen los estudios, a pesar de la condición de analfabetas que han padecido muchas de ellas. La alianza de este liderazgo de muchas madres con otros liderazgos sociales es una de las fuentes de esperanza más clara en Latinoamérica.

9. ¿CÓMO PODEMOS CREAR CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VULNERABLES?

La función primordial para la que se ha creado la escuela es para que los alumnos aprendan. Las condiciones que los profesores establecemos para que ello ocurra tienen que ver con cómo nos planteamos el proceso de enseñanza, cómo van a aprender los alumnos y cuáles son las condiciones previas de tipo relacional, anímico y espacial que van a favorecer el clima de aprendizaje.

Si el proyecto educativo se ubica en zonas de gran fragilidad respecto a las condiciones socioeconómicas, aun se hace más necesario el rol referencial de los maestros en el tipo de relaciones que se favorecen, y las precondiciones que han de facilitar un aprendizaje efectivo.

Conocí la realidad de varios proyectos educativos tanto escolares como impulsados más allá del horario escolar en Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires, en diversos viajes que hice a la Argentina. Fue en varias ocasiones y a lo largo de varios años. Estuvieron promovidos por la invitación que me hicieron algunas instituciones para colaborar en los proyectos de cambio que llevaban adelante, para conocerlos de cerca o, en otras ocasiones, para dar mi visión sobre los procesos que estaban desarrollando.

Uno de los proyectos fuera del horario escolar que pude conocer estaba situado en una de las villas de emergencia del Gran Buenos Aires. No importa aquí su nombre, porque podía ser una cualquiera de las que existen en ese territorio. Me lo propuso Alberto Croce, uno de los activistas sociales de referencia en Argentina, que colaboraba en el impulso del proyecto.

La propuesta se encontraba en el marco de mi asistencia a uno de los congresos de Aprendizaje Servicio que impulsa María Nieves Tapia, al que me había invitado Roser Batlle, bien conocida por su condición de

emprendedora “Ashoka” en este ámbito, y una buena amiga con la que he recorrido algunos países de Latinoamérica.

El proyecto que iba a conocer tenía un espacio de referencia en un pequeño local en medio de la villa. La iniciativa había surgido de una madre que había perdido a uno de sus hijos, muerto por los disparos de la policía, cuando había sido sorprendido robando y bajo los efectos del pegamento que inhalaba de manera habitual. Un grupo de madres de la villa se había conjurado en motivar a sus hijos para que siguieran estudiando, con el deseo de que algún día pudieran salir de allí.

Nos encontramos con un grupo de madres y con un grupo de sus hijas, de unos 15 años de edad, que iban de forma habitual, buscando un lugar donde la fuerza del grupo empujara a la perseverancia en el estudio y a alejarse de otros contextos de abandono. Cuando les pregunté por sus ilusiones de futuro, me contestaron que deseaban ser médicas, arquitectas e ingenieras. Parecía que no ponían límites a sus sueños. El contraste cultural llegó cuando expresaron sus dudas sobre quedarse embarazadas a corto plazo por la presión que sus novios ejercían para ello, argumentando que era lo propio a la edad que ya tenían, como si fuera un símbolo de su fidelidad y compromiso amorosos hacia ellos.

Las madres intentaban convencerlas de que se centraran en sus estudios y no hicieran lo mismo que habían hecho ellas. Les decían que los novios las habían abandonado a muchas poco después, y que no era ninguna garantía de fidelidad.

Una vez más, se podía evidenciar la importancia de crear contextos de apoyo al aprendizaje más allá del horario de la escuela, y el papel del grupo a la hora de perseverar en algunos caminos, aunque no sea una garantía absoluta de éxito. Y, por supuesto, volví a comprobar la importancia del papel de la mujer en la creación de posibilidades de futuro para sus hijos e hijas. Y el contraste con la actitud de abandono de responsabilidades que muestran muchos de los hombres en su condición de padres.

En el caso de proyectos escolares, voy a centrarme en un ejemplo de la red de escuelas parroquiales. Uno de los que me causó más impacto fue el proyecto Santa María Madre del Pueblo, del barrio de Bajo Flores de la ciudad de Buenos Aires. La escuela estaba integrada en un espacio en el que los impulsores también habían montado una oficina de atención a madres que tenían diversos problemas con el alcohol, las drogas o la violencia de género, un albergue donde vivían personas sin hogar, y

también una especie de taller de oficios para adultos. Todo ello ofrecía un conjunto coherente de apoyo a las personas, empezando por la escuela. Las condiciones estructurales de todos los edificios eran tan precarias como las viviendas que rodeaban el conjunto.

El proyecto global estaba liderado por la figura impresionante del sacerdote Gustavo Carrara, que fue nombrado obispo por el papa Francisco pocos meses después de mi visita. La realidad es que el proyecto me recordaba mucho a los inicios del colegio Joan XXIII en el barrio de Bellvitge, en Hospitalet de Llobregat, ciudad colindante con Barcelona, y al liderazgo de su fundador, el jesuita Pepe Ituarte.

Fui director del Joan XXIII durante once años, en una época en que la realidad del barrio de Bellvitge ya permitía evidenciar una gran evolución positiva en términos sociales y educativos. Por esta razón, me permití la confianza de asegurarles que su proyecto tendría muy buenos resultados para el barrio en su conjunto y para las personas que allí acogían y educaban, porque respondía a todas las claves de un proyecto comunitario, que estaba atrayendo a muchas personas con un fuerte compromiso, como yo había visto en el caso del Joan XXIII.

Conocí en estas escuelas parroquiales bonaerenses a muchas maestras con fuertes compromisos personales. Algunas de ellas compaginaban su trabajo entre la escuela pública y la escuela parroquial, que en estos contextos sociales están financiadas por el Estado. Esta acción en las dos tipologías de escuelas me pareció una experiencia que atesoraba un extraordinario valor.

Una de las maestras que tenía esta doble experiencia era María Victoria Escarzi, directora del Santa María Madre del Pueblo. Su testimonio resulta muy representativo de las muchas maestras que conocí.

“La docencia está en mí desde siempre, antes de que yo lo supiese. Nací en una familia de docentes. Respiraba educación desde pequeña: mi abuela, mis tíos... todos. Siempre sentí que era un espacio de creación, de oportunidad, de vida y de familia. Podría haber dado cualquier materia. Yo lo que quería era estar en un aula, en un colegio. Creía firmemente que en la educación está el cambio para construir un proyecto de vida.”

El estilo de maestra de su madre marcó el suyo propio desde que era una niña. *“De chica, iba al colegio, escuchaba la clase, estudiaba y buscaba a mi mamá. Ella iba a la biblioteca, me daba otros manuales, y me decía léelos y luego nos encontramos. En la cocina, volvía a darme la clase.”*

Con ella, también conoció la escuela en el campo. *"En el ámbito rural es más evidente este papel de la escuela como un eslabón de vida de esos ranchos y de esos espacios más amplios. Allí aprendí también que la escuela no es ese lugar donde las familias se quejan de las notas, sino el espacio donde se abraza la vida."*

Cuando María Victoria ya es maestra, un sacerdote, amigo de la infancia, le ofrece ir a una escuela de una zona de emergencia, muy diferente de donde estaba. *"Aquello era un proyecto. Solo tenía una pequeña construcción de chapa. Me dijeron que tenían esta idea de dar oportunidad de construcción de proyectos de vida a esos chicos."*

Ya entonces María Victoria trabaja también en otra escuela, pública en este caso. *"El proyecto de Santa María era diferente, porque se trabajaba en la idea de que la escuela es nuestra casa. Lo que decanta y vincula a estos chicos con la escuela es el amor. Pueden saltarse los límites, pero nosotros primero los abrazamos, los acogemos no solo con palabras sino con gestos amorosos. Ellos notan que estamos muy presentes: en la recepción, en los almuerzos, compartiendo el mate. Tratamos de que se den cuenta de que para nosotros ellos son muy importantes. Nosotros no tenemos sala de profesores. Ellos descansan con los alumnos. No tenemos miedo a compartirlo todo con ellos, para que nos sientan, y también podamos descansar. Lo aprendemos con ellos. Compartiendo, dialogando, estando. Todo esto va 'impactando' los corazones. Nadie se resiste a un poco de amor. Percibiendo el valor y viviendo el sentimiento de pertenencia, tanto para los alumnos como para los profesores."*

"Teníamos una práctica muy artesanal. Lo que da resultado en unos, no lo da en otros. Los que vienen con mucha orfandad de vínculos muestran desconfianza cuando les brindamos tanta atención. Les cuesta creer que es sincero y no va a venir algo malo después. Vienen escarmentados de la práctica de otras escuelas. Cuando tenemos tanta deserción escolar, algo será también responsabilidad de las escuelas, y no solo de los chicos. Les lleva tiempo creer que nuestra atención por ellos es sincera y no de vigilancia disciplinaria."

"Tenemos muchos chicos que vienen de países limítrofes que, a menudo, no tienen papeles. A veces se van repentinamente. También tenemos casos de chicas de 15 años que se quedan embarazadas. Estas cosas te interpelan por dentro. Pero debemos comprender que nuestra tarea es acompañar a las personas mientras estén con nosotros. Sin pretender tenerlas siempre.

Debemos aceptar que nosotros no lo somos todo, y que a veces somos una etapa en el itinerario de unas vidas que han de recorrer sus propios caminos. A menudo lo mas difícil es romper con los apriorismos que tenemos todos en nuestro interior.”

Una de los propósitos que se plantean en el trabajo en equipo es ayudarse entre todos a *“cambiar la perspectiva”*, y que no debemos interpretar los actos y las actitudes con “*un sentido previo como lo teníamos entendido. Esto nos ayuda a entregarnos a fondo, a creer en el otro, a depositar nuestra fe en sus posibilidades, a trabajar en equipo, a comprender que no tenemos las respuestas, que tenemos nuestras limitaciones, y a ser capaces de entender que no acertar en la clase o en las reuniones de familia forma parte de nuestra acción de mejora.*”

Ellos lo denominan *“atajar al otro cuando el otro viene mal”*. Se proponen *“estar alerta con nuestros compañeros y con los alumnos y reaccionar rápido. Entramos en el aula sin dudarlo, cuando percibimos estas situaciones. Así entendemos el trabajo en equipo. Muchos de los que llegan creen que vienen suficientemente armados con sus herramientas y conocimientos, y aquí te obligan a salir constantemente del ‘libreto’. Aquí nadie se siente evaluado y criticado como para no aceptar que cualquier día te salen las cosas mal. Y esto lo ven los alumnos. El mismo amor para todos. Pasamos mucho tiempo aquí: escuela, parroquia, club, espacios de atención social, etc. Se respira un clima muy abierto. Los chicos saben que estamos disponibles y nos interrumpen cuando lo necesitan, aunque estemos en una entrevista. No quiere decir que no haya normas o límites. Tiene que ver con una comprensión de la prioridad en las relaciones humanas y personales. Los vínculos cercanos, amorosos y familiares no están reñidos con las normas”.*

Los profesores no podemos cambiar los contextos sociales donde están las escuelas en que trabajamos ni los de los alumnos y familias que allí acuden, pero sí podemos decidir cuáles van a ser nuestras prioridades y propuestas educativas para conseguir crear contextos de aprendizaje seguros y motivadores.

Es evidente que estos contextos sociales y los recursos de que dispongamos condicionan una parte de nuestro trabajo y de la posibilidad de alcanzar los logros que nos proponemos. Por esto mismo resulta tan relevante decidir en qué vamos a gastar nuestra energía y en qué focos vamos a iluminar el campo de juego de los niños y adolescentes que vienen

a nuestros centros. Y para ello, debemos estructurar un tiempo sistemático en nuestra organización educativa.

10. ¿LA EVALUACIÓN CONSISTE EN CONSTATAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS O EN PONDERAR EL CRECIMIENTO GLOBAL DE LOS ALUMNOS?

He participado en centenares de juntas de evaluación académica. A menudo tenía la impresión de asistir a una representación de la famosa película *Doce hombres en pugna*, del director Sidney Lumet. Y en otras ocasiones sentía la semejanza que guardaba con las negociaciones de un mercado de regateo.

La evaluación es uno de los actos educativos que más refleja nuestra concepción del proceso educativo y, específicamente, del aprendizaje. No es lo mismo adoptar la actitud del que se limita a reflejar unos determinados conocimientos en un momento dado, que la de quien se propone partir de ese conocimiento para ayudar a los alumnos a que se empoderen en su proceso de aprendizaje, y crezcan desde ese punto.

Una profesora con la que compartí muchas de estas reuniones me decía que las décimas que separan el aprobado y el reprobado de los alumnos son directamente proporcionales a la capacidad que tengamos los tutores de convencer a nuestros colegas de la relatividad de los valores numéricos frente a la visión integral del crecimiento personal de los alumnos.

He sido testigo de que muchos profesores se han escandalizado porque han visto aprobar alumnos que entraban a la junta de evaluación con una nota de un dos, por ejemplo. La normativa oficial define la junta de evaluación de final de curso con el calificativo de “soberana”, que significa que el conjunto de profesores que constituye la junta tiene la facultad de dar el aprobado o suspenso, después de compartir la visión global de cada uno de los alumnos. Los debates más tensos se producen, lógicamente, al valorar a aquellos alumnos que presentaban algunos suspensos. En caso contrario, no tenía razón de ser ningún tipo de debate.

A lo largo de mi carrera como profesor, habré sido tutor de un millar de alumnos. Me he encontrado con todo tipo de situaciones al final del curso escolar, en etapas donde aprobar o suspender el curso podía determinar el futuro a medio plazo de muchos de ellos. Mis colegas siempre han ponderado mi capacidad de retórica y de oratoria en la exposición de argumentos para presentar la visión global de los alumnos, y para que mis compañeros pudieran tener una opinión final respecto a la promoción de esos alumnos. Lo cierto es que muchas veces conseguí que imperara la visión personal y global del alumno sobre la puramente académica.

La puesta en escena de las juntas de evaluación siempre ha guardado una gran similitud con la representación de los actos jurídicos. Los profesores disponemos las mesas en ronda y sacamos nuestros apuntes sobre las calificaciones de los alumnos. Siempre me ha llamado la atención la disposición de la corporalidad física de muchos de mis colegas, mostrando la enorme fuerza de la expresión no verbal. A menudo daba la impresión de que se estaban preparando para un combate dialéctico ante la argumentación de los casos que presentaba cada tutor.

También es demasiado frecuente, para mi gusto, que algunos profesores ridiculicen con sus comentarios la decisión final de aprobar a algunos alumnos. "*¡Venga, otro más al saco de la ignorancia!*", o "*¡No importa trabajar todo el año! ¡Al final van a aprobar igual!*" son algunos de los comentarios que se pueden oír. Se corre el peligro de ir instalando un clima enrarecido, que contagie a otros profesores las dudas e inseguridades colectivas, que son el resultado de un sistema centrado exclusivamente en los contenidos, y que arrincona a menudo las propias circunstancias del desarrollo vital de los alumnos.

Pondré como ejemplo el caso concreto de Andreu. Se trataba de un chico noble, al que su gran desarrollo físico le había provocado dificultades a menudo, porque le daba un aspecto de agresividad de la que carecía por completo. No tenía facilidad de estudio ni dotes intelectuales. Era un gran trabajador y eso le había facilitado ir pasando cursos, a pesar de que muchos de sus profesores iban advirtiendo sus carencias para el estudio más académico.

Andreu entraba en la reunión con tres materias reprobadas: dos cuatros en Lengua Catalana e Historia, y un tres en Lengua Castellana. Yo había hecho un estrecho acompañamiento durante todo el curso, y había comprobado el apoyo familiar que tenía. Especialmente de su madre que,

consciente de sus características, tenía miedo del devenir de un chico así en un mundo tan competitivo y poco comprensivo con el binomio bondad y nivel intelectual. Su madre era una auténtica luchadora, que había ido dejándose la piel a lo largo de todos los cursos académicos de Andreu en la escuela. Antes de la reunión vino a hablar conmigo y, consciente de la situación en la que seguro se iba a encontrar, me había dicho, al despedirse, de manera un tanto dramática: “*Ahora solo nos queda la confianza total que tenemos en ti”*.

Cuando comencé la exposición de su caso, pude observar el cambio de las disposiciones corporales de varios de mis compañeros. Mi exposición comenzó introduciendo la evidencia: *“Sus suspensos están por debajo de la media que solemos considerar para aprobar. Pero no estamos aquí para aplicar mecánicamente una fórmula matemática, sino para considerar el caso personal de un chico que ha estado toda su escolarización con nosotros. Que ha ido aprobando y que llega al final al límite de sus posibilidades, pero después de haber hecho todos los esfuerzos posibles, incluso a costa de sus aficiones deportivas, que le dan muchas más satisfacciones que sus notas. Por ello, os propongo que le demos un aprobado global y demos por superadas las tres asignaturas suspendidas que tiene. Esto le permitirá seguir sus estudios posobligatorios desde una certificación básica.”*

“¿Cómo vamos a aprobar a alguien que ya reconoces que ha llegado al límite de sus posibilidades? –dijo uno de los profesores–. *Precisamente porque ha llegado a ese límite, nosotros tenemos el deber profesional de certificar que ha llegado hasta aquí, y no podemos darle un aprobado que le haga creer a él y a su familia que tiene nivel suficiente para estudiar en la universidad. Además, Andreu ha tenido conmigo algunas actitudes irrespetuosas y desafiantes.”*

“No me parece apropiado –comentó otra profesora– *que aprobemos a nadie por lástima. No me gusta este juego lacrimógeno que siempre nos propones. Es injusto respecto a otros alumnos de otros grupos, a los que no hemos aprobado y cuyos tutores no han utilizado este tipo de argumentos.”*

Alguien más argumentó en el mismo sentido, pero la mayoría aún permanecía callada, como a la expectativa de consolidar su propia opinión.

El profesor de Educación Física aportó su punto de vista: “*Yo tengo a Andreu en mi grupo. En mi asignatura va muy bien. Es un buen deportista, aunque no tenga talla para llegar a ser un profesional. Su espíritu y su*

compañerismo son muy apreciados por los demás. Incluso cuando hace aquellas preguntas tan desconcertantes, porque no entiende algunas instrucciones. Es muy ingenuo. Mi opinión es que lo aprobemos para que abra otras posibilidades de estudios.”

Una de las profesoras también quiso decir algo: *“Yo tengo muchas dudas. Fijaos bien que ha suspendido las dos lenguas e Historia. Claramente tiene dificultades de expresión. No va a poder estudiar en la universidad. Y nosotros certificaremos que sí, que está capacitado.”*

En este punto, me pareció necesario sintetizar, pero al mismo tiempo avanzar en la decisión. *“Entiendo los argumentos de todos. Solo quisiera hacer una reflexión. Nosotros no estamos dando un certificado que asegure que los alumnos tengan éxito en sus estudios posteriores. Estamos al final de la etapa escolar de Andreu. Nunca ha repetido curso. Cada año hemos certificado que promocionaba al curso siguiente. Es cierto que algunos profesores, en estos años, han advertido de sus limitaciones, pero nunca han sido motivo suficiente como para no dejarlo pasar de curso. Ahora se encuentra al final, y tendrán que ser él y su familia quienes decidan qué camino escoger. Si no aprueba, no remontará, porque se encuentra bloqueado ante la incomprensión de no saber qué más debe hacer para aprobar. Se pasa horas y horas sentado en su habitación, y los resultados no son proporcionales a ese sacrificio. Ha hecho todos los esfuerzos posibles. No mejorará repitiendo lo mismo otra vez. Tiene que hacer otras cosas.”*

“¡Pues que haga Formación Profesional!”, saltó un profesor. “*Bien* –respondí–, *quizás sea una buena solución, y su familia la está valorando, aunque no me parece que la opción de la Formación Profesional sea solo para los alumnos que no pueden ir a la universidad. Andreu ha llegado hasta aquí porque el modelo pedagógico que domina en la secundaria es muy poco flexible, y está excesivamente centrado en el estudio teórico y memorístico de los contenidos. Muchos alumnos se aburren y otros se estrellan reiteradamente con una única manera de aprender. En cualquier caso, para estudiar FP tiene que aprobar el bachillerato, y nuestra tarea es acompañar a personas que están creciendo y abrirles caminos, no cerrárselos.”*

Las opiniones estaban muy divididas. En ese momento me vino a la cabeza la frase dramática de la madre de Andreu. Y también la imagen del chico, mezcla de hombre ya hecho y mirada infantil.

Una de las profesoras expresó su visión con estas palabras más o menos: *“En la entrada de nuestro centro tenemos una bonita frase que dice que formamos personas. No dice que nos limitamos a poner notas, que certifican aprendizajes demostrados en un examen. En las sesiones informativas les decimos a las familias que nuestra enseñanza es personalizada y que acompañamos a los alumnos. Y lo hacemos. He podido comprobar que muchos de nuestros alumnos dedican mucho tiempo al estudio. Y también sabemos que muchos tutores siguen estrechamente el desarrollo de los alumnos. Ya sabéis que muchos alumnos dejan sus aficiones de lado para estar más tiempo hincando los codos. Y, a pesar de la desafección que esto provoca, sienten que han hecho todo lo que les pedíamos.”*

“Los exámenes son la prueba de lo que un alumno sabe –la cortó otra profesora en tono airado– *y estamos en un centro de formación académica, no en un centro de atención psicológica. Yo lo único que puedo asegurar de manera objetiva es que Andreu no tiene el nivel suficiente en mi asignatura, y que, por tanto, no puedo aprobarlo.”*

“¿Adónde irá a parar el prestigio de nuestro centro?”, dijo otro profesor.

Tres de mis compañeros eran insistentes en sus argumentos contrarios a darle el aprobado global ante cualquier intento del resto a considerar mis argumentos. Pero, finalmente, la mayoría apoyó la propuesta de aprobar a Andreu, con la convicción de que ahora le quedaba encontrar otros caminos.

El modelo del sistema educativo que tenemos nos ha conducido tradicionalmente a una gran confusión sobre el propósito de la escuela. Por un lado, tiene establecidos unos objetivos generales en el currículo sobre competencias académicas relacionadas con unos contenidos, y, por otro, identifica una serie de competencias transversales en las habilidades y actitudes. Pero los programas oficiales de las asignaturas centran la mirada en los contenidos academicistas, priorizándolos sobre la evolución y las características de los alumnos, disociando así el saber y la persona.

La concepción que tenemos sobre la evaluación, así como las prioridades y formas que establezcamos a la hora de hacer la devolución de los aprendizajes a los alumnos son el marco de comprensión en el que ellos y sus familias van a entender la coherencia del proyecto educativo que proponemos y si vemos a los alumnos como meros recipientes que rellenar

de conocimientos académicos o como personas que se están formando de una manera integral.

11. ¿CÓMO CREAMOS CONTEXTOS DE SEGURIDAD Y CONFIANZA EN LA ESCUELA?

Para que una escuela resulte un lugar donde un alumno se sienta seguro y reconocido, debe resultar un espacio acogedor y digno, cercano a un ambiente que le genere confianza e ilusión por aprender. Este clima de seguridad y de confianza lo proporcionamos los educadores con nuestra forma de relacionarnos, y también lo favorecen los propios espacios físicos.

Algunas escuelas están más cerca de la frialdad de aquellas oficinas típicas donde se resuelven gestiones administrativas que de espacios motivadores y creativos. En otras ocasiones, se asemejan a la funcionalidad de algunos de los espacios tradicionales propios de ambientes militares, eclesiásticos o carcelarios.

Por supuesto que la sobriedad no está reñida con un clima acogedor. Y que somos los educadores los que llenamos de contenido humano la relación con los alumnos. Pero, sin duda, no debemos olvidarnos de que la predisposición a la relación y los espacios dignos están estrechamente vinculados con la psicología de nuestros niños y jóvenes.

Begonya es una educadora que lleva en la sangre la inclusión y la dignidad de los más vulnerables. Siempre ha trabajado con aquellos jóvenes que el sistema educativo expulsa de manera sistemática, negándose a entender que los procesos vitales y personales están por encima de la maquinaria del sistema educativo, con sus normas, expedientes académicos, notas y certificados; y en general, con toda esa concepción administrativa de la educación, tan alejada de la complejidad vital y social de numerosos alumnos.

Un día en que fui a reunirme con ella en el centro que dirige en una ciudad del área metropolitana de Barcelona, me explicaba que estaban empezando un programa de atención a jóvenes que les reenviaban algunos institutos de la zona, hartos de su comportamiento e inadaptación, según recogían los informes que escribían los propios tutores de los centros.

Por lo que me explicaba Begonya, confirmando mi propia experiencia en el colegio que había dirigido, la dificultad de financiación de esos programas de acogida y de nuevo impulso en la trayectoria formativa de los jóvenes reside en una diferente concepción del sentido de urgencia, y en la resistencia de la administración educativa a reconocer el fracaso del propio sistema en retener el interés y la presencia de esos chicos y chicas.

Son bien visibles en las estadísticas de abandono del sistema educativo, así como perfectamente invisibles en las políticas concretas de acompañamiento en muchos centros y en las propias acciones concretas impulsadas por las administraciones educativas. Solo hace falta ver los nombres administrativos que los gestores del sistema han imaginado para esos programas, como son los de Programa de Garantía Social o Formación Profesional Básica. Aunque tampoco el acrónimo ESO, para la enseñanza secundaria obligatoria, debió salir de una mente estratega de marketing educativo.

Es la lógica de los gestores de la administración. Les ponen nombres para catalogar sus actividades. Casi nunca se po- nen en la piel de quienes los han de cursar. Uno se imagina que una joven de uno de estos programas se encuentra en una discoteca con otra persona, y a la pregunta de “¿Qué haces?”, le tiene que responder que estudia “un programa de garantía social”. Seguramente pensará que ha salido de un reformatorio.

Begonya compartió conmigo la dificultad de la situación del programa. Me explicó que estaba financiado por varias consejerías, y que les permitía atender a un tipo de alumnos con los que casi nadie quiere trabajar. Estaba convencida de hacer lo imposible para empezarlo y así poder atender a esos chicos y chicas, aunque no hubiera salido la resolución definitiva de su financiación.

De hecho, ya había empezado a hacer entrevistas con algunas chicas y chicos, porque lo importante ahora era conectar con ellos, y que se sintieran acogidos y confiaran en sus propias fuerzas. Begonya es una mujer que habla con suavidad, pero con una convicción que atraviesa el corazón de la persona que la escucha.

“Si nos andamos con mandangas, esos chicos y esas chicas se nos van a escapar y ya no habrá quien los convenza de volver a estudiar. Están hartos del instituto.”

Conversábamos en su despacho. Se trata de un lugar muy sobrio, con paredes alegremente decoradas, y con dos sillones estratégicamente

situados para establecer una conversación amigable. La mesa a un lado, para trabajar individualmente, pero los sillones en el centro, como una declaración de intenciones que estableciera que la principal función de aquel espacio es la de escuchar y conversar.

Estábamos en esta intensidad, cuando, de repente, se abrió la puerta de su despacho.

"¿Aquí es dónde me puedo inscribir?". Una chica de unos 17 años abrió con brusquedad la puerta y se plantó en el umbral en tono casi desafiante.

"Hola. Buenos días. ¿Cómo te llamas?", dijo Begonya en tono amable y con una sonrisa cortés entre sus labios.

Mi reacción estuvo a punto de echar por los suelos el futuro de esa conversación, cuando casi le digo a la chica que esas no eran maneras de entrar en un despacho y que primero se llamaba a la puerta. Pero Begonya adivinó mis intenciones, y se adelantó respondiéndole:

"Creo que este es el sitio que estás buscando. Espera un momento fuera que enseguida voy a atenderte. No tardo más de un minuto."

Begonya mantuvo la dignidad de la relación, pero con una respuesta rápida a la necesidad de aquella chica. Y, dirigiéndose a mí, se disculpó: *"Si no la atiendo enseguida se va a marchar, y ya no volverá. Si no te importa, seguimos hablando en otro momento"*. Mi respuesta fue, lógicamente, de asentimiento.

Begonya la invitó a entrar. Y lo que sigue es el relato dramatizado de la conversación que ella misma me explicó más tarde.

"Hola. Me llamo Begonya. Siéntate un momento. ¿Cómo te llamas?"

"Rachel", contestó la joven, que vestía una ropa de colores chillones muy ajustada, que marcaba su dimensión corporal. La camiseta le llegaba justo hasta encima del ombligo, en el que podía verse un *piercing*.

"Hola Rachel. Encantada de conocerte –Begonya le dio la mano al tiempo que le volvía a dedicar una sonrisa cordial–. *Háblame un poco de ti. Dime qué es lo que te gustaría hacer y para qué"*.

"No quiero ir a ninguna clase. Estoy harta de que los profesores se rían de mí, y ya no puedo más con el aburrimiento de sus rollos", contestó Rachel.

"Ah, ¿sí? –respondió Begonya–. *¿Cómo te sientes en el instituto?"*

"Los profesores han decidido que me siente al lado de la papelera para que no los moleste más. Pero me han dicho que aquí es muy diferente. Mi amiga Cristi estuvo con vosotros el año pasado y ahora está estudiando

peluquería. Me ha dicho que vosotros os preocupáis mucho de nosotros, y que nos repetís las cosas hasta que las entendemos", explicó Rachel.

"Bueno, Rachel…", dijo Begonya, que, antes de que pudiera seguir hablando, se vio interrumpida por una frase añadida. *"Yo no voy a venir todos los días, ¿eh? Si me aburro, ¡no vuelvo!"*

"Lo que te propongo, Rachel, es que vengas y vayas viendo lo que te pedimos que hagas. Así irás descubriendo si la peluquería es tu pasión."

Vi a Rachel cuando salió de la entrevista. Su expresión estaba mucho más relajada y, aunque todavía mantenía cierto aire de escepticismo, se despidió de Begonya asegurando que volvería otro día.

"*Rachel* –le dijo Begonya–, *también tendrás que comprometerte a algunas cosas para que puedas seguir aquí. Ya las irás viendo. Te espero mañana."*

Y la abrazó cariñosamente, intentando transmitir el calor humano suficiente para expresar sin palabras el deseo de reconocerla y que se sintiera querida.

"*Mira* –me dijo Begonya–, *a lo mejor no viene mañana. Quizás tardará dos o tres días en volver. Pero, cuando lo haga, estará convencida de que este es un buen sitio para comprometerse. No todo saldrá bien enseguida, pero todos los educadores de este centro se esforzarán en que se sienta una persona digna y única."*

Rachel acudió al cabo de cuatro días. Y ya no volvió a faltar nunca más. Tuvo sus días mejores y peores, pero se comprometió con las clases y, luego, con las prácticas profesionales en la peluquería. Aprendió el oficio, y aprendió a estar en un entorno profesional y de atención al público. Y, sobre todo, aprendió a creer en sí misma, a conocer sus posibilidades y sus límites, superando temores y falsas autopercepciones.

También se presentó a la prueba de acceso para cursar un grado medio de Formación Profesional. Aún no lo ha conseguido, pero ya no ha perdido la confianza en sí misma.

Aprender a ser es previo al aprendizaje de cualquier conocimiento o de un oficio. Y para aprender a ser hay que sentir que alguien reconoce nuestra dignidad y nuestra pertenencia a un grupo o a una comunidad. La escuela debe ser un espacio de seguridad donde se posibiliten relaciones que nos permitan crecer. Ha de funcionar como un trampolín, sustentado en la confianza en uno mismo, hacia la vida social y profesional.

La primera obligación de un espacio educativo es que sea reconocible por las personas que allí educan y se educan. Que sean espacios físicos adecuados a un clima relacional sano y transparente. Es normal que existan unas normas básicas, pero las normas están para hacer crecer a las personas de la comunidad, mucho más allá de la lógica de los premios y sanciones.

12. ¿ESTAMOS VERDADERAMENTE DISPUESTOS A TRABAJAR EN EQUIPO?

Una de las modalidades de trabajo que ha irrumpido con mayor ímpetu en la forma de trabajar de nuestra época es el trabajo en equipo. Es una característica que podemos observar en todo tipo de organizaciones empresariales, sociales y culturales. Los expertos en gestión de organizaciones apelan de manera constante a que trabajar en equipo lleva más lejos y con mayor eficacia a cualquier grupo de personas que se propongan un objetivo, sea cual sea el sector en el que trabajan.

La enseñanza es uno de los sectores en que el trabajo individual ha constituido su esencia más profunda. A menudo hemos oído que “el hecho educativo” es el que se produce entre un maestro o una maestra y su alumno o su alumna. Es una creencia fuertemente arraigada en la psicología de la profesión.

La complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, que ha comportado los cambios tecnológicos y sociales, ha impulsado numerosas experiencias de docencia compartida, en la que el trabajo en equipo es verdaderamente imprescindible. A nadie se le escapa que se trata de una de las rupturas del marco mental más difíciles que tenemos como profesores, y que requiere un gran esfuerzo de *desaprendizaje*.

Después del proceso de participación y reflexión que impulsamos como arranque del proyecto Horizonte 2020, en la dirección de la red hicimos una llamada al profesorado para participar en la creación de un prototipo, pensado para los cursos entre los 10 y los 14 años, que afectaba la transición entre los dos últimos cursos impartidos por maestros y los dos primeros impartidos por licenciados, de nuestro sistema educativo.

La primera fase del programa de incorporación a las nuevas etapas transformadas se basó en la apelación a la vocación personal y al sueño de transformación educativa, que cada uno de los profesores y profesoras llevaba en su interior. Incluso se recurrió a un antiguo monasterio, ahora

reconvertido en hotel rural, para crear un clima de paz y profundidad interior, donde poder comenzar el programa de incorporación a la experiencia que proponíamos.

A partir de ese proceso clave de interiorización de la vocación educativa, se dispusieron equipos de profesores interdisciplinarios que prepararan proyectos con una idea clave: que las clases comenzaran por preguntas que los alumnos debían trabajar en equipo para explorar, valorar, compartir y, finalmente, presentar al resto de la clase. Para que eso fuera posible, era imprescindible que varios profesores de diferentes áreas de conocimiento compartieran la docencia y se hicieran responsables del grupo de alumnos de un solo curso.

Otro de los objetivos estratégicos era poner a trabajar conjuntamente a maestros con licenciados. Que hubiera una interacción que favoreciera el enriquecimiento de las diversas perspectivas para conseguir un proyecto realmente educativo de calidad. Algunos de ellos, que ya tenían experiencias anteriores con metodologías parecidas, acompañaron y ayudaron a los demás a que perdieran el miedo a probar nuevos métodos.

Se esquematizaron los objetivos generales del currículo oficial junto a los impactos educativos del proyecto propio de la institución en unos enormes murales en las paredes de una sala, para que el equipo de profesores los contemplara y compartiera, con la finalidad de priorizar aquellos cuyo aprendizaje debía garantizarse para todos los alumnos de cada uno de los cuatro cursos.

Hubo debates profesionales apasionantes sobre temas concretos del currículo que algunos profesores consideraban imprescindibles, y que, paradójicamente, otros profesores no conocían en su cultura general, lo que los llevaba a considerar también aquellos propios que tenían por imprescindibles en el programa de su asignatura. Fue una auténtica catarsis sobre la necesidad de priorizar los programas del currículo oficial.

Trabajar en equipo y responsabilizarse de los aprendizajes globales de los alumnos de un curso fue una experiencia inédita para la mayoría de aquellos maestros y profesores. Contemplar la realidad global del currículo y potenciar los objetivos generales de aprendizaje, por encima del detalle de la programación de cada asignatura, representó una visión privilegiada de quienes se habían confabulado para priorizar los impactos educativos por encima del conocimiento enciclopédico.

Se decidió establecer agrupaciones más numerosas de alumnos, juntando dos grupos del sistema tradicional. Cincuenta alumnos en el nivel de 10 a 12 años, y sesenta alumnos en el nivel de 12 a 14 años. Esta disposición permitía disponer de dos y tres profesores en la misma aula durante la mayor parte del tiempo de clase de la semana. Y desarrollar así contextos que permitían el trabajo en equipo, el aprendizaje social, una mayor diversidad relacional y, paradójicamente, una mayor personalización.

El primer año no fue fácil en la adaptación de tres profesores en aulas de cincuenta o de sesenta alumnos, aunque la mayoría de estos se mostraron muy dispuestos a los nuevos métodos.

Los equipos de aula de tres profesores tuvieron su propio proceso de maduración. Al principio les resultaba incómodo recibir preguntas de áreas de conocimiento que no dominaban, pero con el tiempo fueron conociendo las respuestas y también convirtieron en categoría de normalidad reconocer que no lo sabían todo, y era lógico acudir al otro profesor o profesora, más experto en la materia. De este modo, se ponía en práctica el principio más elemental del aprendizaje, como es el de que todos aprendemos de todos en un proceso de formación integral.

La puesta en práctica de los proyectos preparados por los equipos de profesores supuso un gran aprendizaje en el primer año de ejecución. Los proyectos estaban sobredimensionados en los contenidos y marcaban un ritmo de logro que no resultó adecuado para la gran mayoría de los alumnos. Los profesores comentaron, al evaluar la práctica, que habían tenido miedo de que los contenidos fueran insuficientes y de que les sobrara tiempo a los alumnos. Al acabar el curso corrigieron esas cuestiones, fruto de la experiencia de haberlos desarrollado.

Los tres profesores de aula plantearon los objetivos de los proyectos y acompañaron a los grupos formados por cuatro o cinco alumnos. Su función principal era plantear con claridad los objetivos y aprendizajes que debían conseguirse, observar que el trabajo de los alumnos fuera claramente en equipo y no una simple distribución de las tareas de cada uno, observar la acción individual de cada alumno y su papel en el grupo, orientar el trabajo, responder a las dudas de los alumnos y, en general, verificar que se cumplían los objetivos de aprendizaje que proponía cada proyecto.

Todas las semanas, cada uno de los equipos de tres profesores compartía el seguimiento de las rúbricas, que servían de referencia para evaluar el

trabajo de los alumnos, así como las consideraciones sobre la marcha general y las funciones que estaban establecidas.

El compromiso de la docencia compartida requiere que todos cumplan su función para el planteamiento de tareas, el seguimiento, la observación y el análisis, que llevan a una evaluación realmente en equipo y rigurosa.

Los profesores se fueron aclimatando a esta manera de trabajar en equipo de manera más o menos parecida, pero hubo algunas tensiones en aquellos grupos en los que alguno de sus componentes se desentendía de sus funciones o no se mostraba con el mismo nivel de disponibilidad hacia los alumnos que los otros profesores. Resolver ese conflicto y hablarlo claramente era uno de los retos de un equipo, que delimitaba la diferencia entre una buena relación interpersonal y la claridad en el cumplimiento profesional de cada uno de ellos.

También se produjeron algunas incomodidades, como he señalado antes, al tener que responder preguntas de los alumnos referidas a materias de las que el profesor interpelado no eran el especialista. Al final del curso, la mayoría de ellos valoró positivamente todo lo que había tenido que aprender de otras materias, así como el grado de seguridad que había adquirido en estas situaciones, aprendiendo que un equipo las resuelve de manera adecuada.

La metodología basada en aprendizajes que eran previamente experimentados, o en conceptos que los alumnos debían intentar definir primero con su lenguaje antes de conocer la formulación más rigurosa, resultó muy eficaz para el aprendizaje de los estudiantes. Ese fue el caso, por ejemplo, de preguntas basadas en inquietudes actuales de los alumnos, que los llevaban a estudiar etapas antiguas de la historia, y que resultaron muy motivadoras.

Una de las mayores dificultades que los profesores expresaban a los directores era la convivencia intensa de varios profesores en la misma aula. *"Estoy muy contenta de estar con otros compañeros en la misma clase* –decía una profesora–. *He aprendido a hacer las cosas de manera diferente y también he aprendido de las otras asignaturas, pero a veces me cuesta aceptar el estilo de mis otros compañeros."*

A veces podía ocurrir que un profesor de mayor iniciativa se adelantara rápidamente a presentar el proyecto que debían trabajar los alumnos. Los otros profesores lo veían como una manera de imponer su estilo. No es fácil aprender a consensuar las maneras de trabajar en equipo y la propia puesta

en el aula, pero, sin duda, resulta de mayor beneficio para los alumnos, que aprendieron a trabajar así viendo a sus profesores y profesoras hacerlo ante ellos mismos.

Una de las profesoras sugirió que se debían crear unos materiales en los que se explicara a las familias cómo era esta nueva manera de aprender. Otra profesora planteó que una propuesta de cambio metodológico también obligaba a modificar el tipo de reunión con las familias. Y que se debía cambiar la rutina habitual de comenzar por las normas y por las prohibiciones, y poner el énfasis en los aprendizajes de sus hijos. Se trataba, dijo, de que las familias fueran conscientes y valoraran los esfuerzos que se hacían por todos sus hijos.

Finalmente, se acordó comenzar las reuniones de la misma manera que los alumnos empezaban cada semana. Se trataba del espacio “inicio del día”. Igual que se hacía con los alumnos, se juntó a las familias en las gradas del aula que forman los *lockers* donde los alumnos guardan sus objetos personales, y se les propuso compartir expectativas, emociones y plantear los temas por tratar.

La transformación educativa requiere cohesionar el trabajo en equipo, y también coraje para transitar de una tradición educativa basada en la individualidad a un aprendizaje centrado en las tareas y experiencias de los alumnos. Si queremos que el proyecto tenga éxito, también debemos explicar e incorporar a las familias a una manera de aprender que es completamente desconocida para la mayoría de ellas.

Compartir la docencia en el aula está resultando una de las palancas más poderosas para el cambio de mirada en la escuela, que comporta una mayor personalización y mejora de la atención a toda la diversidad de alumnos que hay en una clase. Al mismo tiempo, supone un reto en las relaciones personales y profesionales de los profesores. La cuestión es si creemos que es necesario transformar la cultura centrada en la acción individual del profesor en una cultura basada en el trabajo en equipo, y así romper también la centralidad de una enseñanza basada en contenidos enciclopédicos en beneficio de un aprendizaje fundado en la diversidad metodológica.

Se trata de un proceso al que debemos dedicar esfuerzos, experiencias y, por tanto, una parte importante del tiempo de formación del profesorado.

IV. EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA

13. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LIDERAZGO EN LA ESCUELA?

Las escuelas son organizaciones del conocimiento constituidas en su mayoría por profesionales del mismo nivel de cualificación. En este tipo de instituciones resulta contracultural, en muchas ocasiones, hablar de liderazgo, porque está extendida la creencia de que es más adecuada una estructura igualitaria de gestión conjunta.

Este marco mental es bastante similar entre los profesores de la escuela pública y la privada, con la diferencia de que la titularidad y propiedad es muy explícita en el segundo caso. Pero en las dos predomina la visión de que el factor determinante de éxito escolar está de manera casi exclusiva en el aula y, por ende, en la acción individual del profesor.

La escuela es igual a cualquier otra organización de servicio a las personas. La naturaleza de su actividad, así como la propia complejidad de su ejercicio, en el que se da la dualidad de usuarios en la figura del alumno y también de la familia, sitúa la escuela en el marco de proyectos en los que el liderazgo se ejerce de muchas maneras, ya sea por personas que tienen cargos formales como por algunas que no los tienen.

Conocí a Xesca en su faceta de directora de un colegio público en Baleares. Estaba ejerciendo en una población cercana a Palma de Mallorca. Cuando llegó a la escuela y *"siguiendo la tradición* –según me dijo–, *la última que llega es la última que escoge. Me quedó 2º de primaria, que nadie quería. Son cosas curiosas*". Al poco tiempo pasó a 5º y 6º, donde se encontró a gusto, *"porque pude establecer buenas conversaciones con ellos y verlos crecer"*.

Xesca es una maestra que muestra paciencia y a la que le cuesta enfadarse. Les explica las cosas a los alumnos hasta que las entienden. Evita parecer una más de ellos, pero se esfuerza mucho en visibilizar el respeto que les tiene. Por ejemplo, no interrumpiéndolos cuando hablan y tratando de que la vean como un referente en las formas. Siente predilección por los que muestran mayores dificultades de aprendizaje.

Con las familias, ha tenido relaciones muy diferentes. Ha vivido algunas experiencias desagradables. Según sus propias palabras, *"cuanta más cultura y nivel social tienen, más duras son"*. Recuerda a algunas que entraban gritando en su despacho, y tenía que utilizar la estrategia de excusarse, arguyendo que debía hacer unas fotocopias urgentes. Dejaba pasar un rato, que servía para que se tranquilizaran. Prefería este recurso a decirles que los veía nerviosos o que debían calmarse. Le habían llegado a preguntar qué hacía tantas veces en la fotocopiadora. Los representantes de la asociación de padres de familia siempre valoraron la buena disposición y relación que mantenía con ellos.

Xesca fue elegida directora en una situación muy peculiar, aunque frecuente en la escuela pública, donde se eligen los directores por votación de claustro, aunque a menudo tienen que ser nombrados por la inspección, ante la ausencia de candidatos. El equipo directivo anterior, me contaba, convocó un claustro, como era habitual, pero al comenzar dijeron que de allí tenía que salir una directora.

Ella me contaba que "*me escogieron en una situación muy parecida a la de los cónclaves que eligen al papa"*. Recordaba que se encontraban reunidos en el aula de música, y que los profesores habían dispuesto las sillas en círculo. Ante el reto inesperado de la dirección para elegir director, todos se miraban entre la interrogación y la disposición a escoger a alguien que no fuera él o ella mismo. Xesca aún recuerda cómo las miradas se iban dirigiendo hacia ella, y que las sentía como inquisitivas, algunas, y como suplicantes, otras. Y cómo percibió a los que sintieron alivio y a los que pusieron un rictus de escepticismo, al conocerse el resultado de la votación. Solo llevaba dos años en el colegio, y no se veía suficientemente conocedora del entorno y de la escuela. Pero la habían elegido.

Su sorpresa fue que se encontró sin nada escrito que documentara acuerdos, planes u objetivos del proyecto de centro, elaborados por el equipo anterior. *"Habían pasado tres directores que se habían enfadado con todo el mundo"*, me dijo con un rictus de desaprobación.

Se propuso una doble estrategia. Por un lado, escuchar mucho a los maestros, especialmente durante los dos primeros años. Y, al mismo tiempo, favorecer el impulso de proyectos, que siempre dirigían otras maestras del centro, que no fueran ella. Xesca las escuchaba y les sugería ideas. Se daba cuenta de que, de manera natural, le hacían mucho caso y podía conseguir

que el proyecto de centro estuviera cada vez más cohesionado. *“¡Estaban haciendo lo que yo pretendía!”*, me dijo con una sonrisa pícara y triunfante.

Eran los tiempos de la implantación de los procesos de calidad y de su certificación. Xesca pensaba, como muchos otros, que se focalizaban demasiado en herramientas de procesos de gestión, sin entrar en el corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es la verdadera caja negra del sistema. Ella optó por centrar la acción en algunas herramientas que los ayudaban a mejorar las prácticas pedagógicas, y evitó anunciar con bombos y platillos que estaban aplicando la calidad.

Su estilo de liderazgo funcionaba mucho por contagio. Conseguía que unas maestras fueran mostrando a otras lo que hacían, y así entendían que no era tan complicado. Y además se sentían protagonistas de las propuestas y creadoras de las ideas que las habían impulsado. No fue fácil, me explicaba, porque *“al principio, había mucho ruido, y todos decían que no a todo, pero poco a poco, como yo no imponía, iban cambiando”*.

Xesca tiene una competencia clara en la dinamización del trabajo en equipo y de las actividades grupales. Me decía que le costaba menos vencer las resistencias en grupo que no individualmente, cuando sentía que la otra persona le ponía muchas trabas.

Una de sus iniciativas consistía en montar lo que llamaba “cafés pedagógicos” y “encuentros celebrativos”. Estaba convencida de que las entrevistas personales introducían mucha “rumorología”. Optaba por llevar los temas a reuniones de varias personas, preferentemente en un clima relajado e informal. La difusión de rumores o de cotilleos enferma las escuelas, inundándolas de malsanas relaciones, a menudo extendidas por personas que no resultan nada modélicas.

La nueva directora movió la orientación de las conversaciones que dominaban en el centro a fuerza de convocar muchos claustros centrados en el debate pedagógico. Ella recuerda que *“algunos sufrieron cambios casi milagrosos, transitando desde la resistencia más cerrada a ir descubriendo qué les gustaba, e ir introduciendo nuevas metodologías”*.

Recuerda algunos casos de colegas que *“en julio no estaban dispuestos a nada, y volvían en septiembre pidiéndome que los incorporara a algunas innovaciones, porque se encontraban que eran los únicos que no querían”*.

Compartí con ella también los retos del liderazgo pedagógico de la innovación en las escuelas en que domina un perfil de familias de clase media-alta. Son un tipo de familias que centran la valoración de la

educación en los buenos resultados académicos individuales. Xesca me confesaba que se había sentido *“muy satisfecha por haber sido capaz de controlar tanta ansiedad y demostrar que los alumnos llegaban bien preparados al instituto”*.

“Yo tengo mucha confianza en que los maestros se den cuenta de lo que deben cambiar. La línea fina es que no sientan que es una obligación. Que siempre lo vean como un camino que han hecho ellos.” Xesca conoce bien el pensamiento común de nuestro gremio. Suele suceder que las profesiones acaban incorporando una parte del perfil de los usuarios a los que atienden. *“Somos como adolescentes. Acabamos integrando la psicología de la edad de nuestros alumnos. Los maestros somos muy egocéntricos. Todo es nuestro: mi clase, mi grupo, mis alumnos, mis proyectos...”*, se lamentaba con un gesto de comprensión y ternura. Para mejorar las prácticas, promovió la observación de clase entre colegas. Le gustaba ver cómo iban aceptando las observaciones entre compañeros.

A punto de despedirnos, Xesca me confiesa: *“Me encuentro bien, y disfruto mucho, y no veo la necesidad de iniciar nuevos proyectos, aunque me gusta mucho estar al tanto de las iniciativas pedagógicas nuevas que están surgiendo. Pero mi prioridad es consolidar ahora lo que estamos haciendo”*. Y lo remata afirmando con convicción gremial: *“Lo que hacemos en el equipo directivo es para los niños, no para hacer cosas de liderazgo y esas cosas. Es mi vocación”*.

Identificar qué estilo de dirección ejercemos y el tipo de relaciones que establecemos de forma explícita con el conjunto de educadores del centro acaba determinando el clima de la escuela. La manera en que un equipo directivo lidera acaba influyendo en los comportamientos dominantes, ya sea a través del modo en que se plantean las reuniones, el estilo de relaciones entre los educadores, y entre ellos y los alumnos, la propia pedagogía visible e invisible del proyecto educativo que desarrollamos, la relación con las familias y, en general, en todos los aspectos educativos. Todo queda fuertemente influido por la manera en que se ejerce la dirección de un centro. Y esto ocurre tanto si lo hacemos de manera consciente e intencionada como si lo hacemos sin aparente voluntad. Por ello resulta imprescindible la formación de los dirigentes escolares.

La actitud, perspectiva y compromiso de las personas que dan un paso adelante y asumen la responsabilidad de un liderazgo más global resultan claves para el éxito educativo de los alumnos. Algunos estudios europeos

sitúan la influencia que la acción directiva tiene en los resultados directos de los alumnos en un porcentaje del 25%. En este sentido, es clave identificar la esencia que caracteriza a los liderazgos. Y a ello dedico el capítulo siguiente.

14. ¿CÓMO IMAGINAMOS EL ESTILO DE LIDERAZGO EN UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA?

El liderazgo en educación, en la época de cambios vertiginosos como los que estamos viviendo, debe contemplarse en un contexto de transformación educativa y social, que garantice los aprendizajes necesarios de todos los alumnos en los nuevos escenarios de futuro. Especialmente, si los estamos pensando en las etapas de la escolarización obligatoria.

He conocido muchos estilos de dirección, tanto en los colegios en que he trabajado, como en los numerosos que he visitado y asesorado, y en ellos he podido observar diversas maneras de ejercer la acción directiva. Nada pasa por casualidad en un centro. Nada fluye sin la voluntad explícita de los liderazgos formales e informales.

Me voy a centrar en el estilo de liderazgo de María, directora de una de las escuelas de la red de Jesuïtes Educació en el período de implantación del proyecto Horizonte 2020. Se trataba de una persona muy reconocida entre los educadores del centro que dirigía. Su estilo relacional era muy cercano y afable, pero su palabra sonaba firme y convincente.

La implantación del proyecto requería una nueva manera de dirigir la escuela, dada la prioridad al trabajo en red con los otros centros de jesuitas que se había establecido. El primer cambio importante significó estar más tiempo fuera de la escuela, coordinando la dirección del proyecto junto a los demás directores. La consecuencia inmediata fue la necesidad de aumentar la capacidad de delegar, así como de dar mayor autonomía a los responsables de las etapas educativas de los centros.

Parecía un cambio fácil, pero a María la invadió la sensación de que abandonaba el centro, y dejaba la resolución de algunos conflictos internos en manos de sus colaboradores, acostumbrados a que fuera ella directamente la que los resolviera, ya fueran asuntos entre compañeros o algunos conflictos con las familias.

La dirección de la red pedía a los directores que dedicaran un buen porcentaje de tiempo a cohesionar su mirada sobre la transformación, a formarse en sus funciones de liderazgo e, incluso, a apoyar a otros centros en su proceso de cambio interno. María se implicó en la doble mirada interna y externa con ilusión y compromiso, actitudes que su propio equipo directivo fue adoptando por el principio de contagio, característico de cualquier organización humana.

Con las personas del equipo directivo, fue ensayando un acuerdo al inicio del año académico en forma de encargo, que consistía en la adquisición de un compromiso en las prioridades del curso, para facilitar una mayor calidad directiva en el seguimiento de estas. También comportaba una decisión respecto a la propia formación permanente de su equipo. Era un sencillo pero claro acuerdo de objetivos como directivo, que daba relevancia al ámbito de liderazgo, al estilo y a la coherencia con el proyecto global de la red, y trascendía la calidad de la acción directiva por encima de la cantidad de tareas administrativas que comporta un cargo en cualquier escuela.

Sus maneras hábiles y su ductilidad propiciaban que los profesores se animaran a intentar nuevos métodos, y que el personal técnico sintiera que era una parte importante en la calidad del proyecto educativo.

Ella les sugería cambios con delicadeza e insistía en algunos criterios fundamentales para dar sentido a las propuestas. De este modo, los profesores tenían la percepción de que eran ellos los que estaban impulsando y decidiendo los cambios.

Daba pocas, pero sustanciales, recomendaciones: *"Tenemos que pensar primero qué queremos que los alumnos aprendan, para qué queremos que lo aprendan, y cómo vamos a medir el progreso de su aprendizaje. Y también hemos de tener en cuenta que la propia metodología que propongamos configura el sentido de esos aprendizajes"*.

Y luego solía rematar su reflexión con este argumento: *"Y, sobre todo, dos cosas: explicitemos con claridad estos objetivos a los alumnos, y primero probemos hacer nosotros lo que les vamos a pedir que hagan, y saquemos conclusiones de nuestra experiencia como alumnos"*.

María les solía pedir que se contestaran a sí mismos estas cuestiones de manera breve y clara, en una sola página. *"Si nosotros somos capaces de expresarlo de manera sencilla, seremos capaces de hacernos entender mejor por los alumnos."* Estaba convencida de que uno de los problemas

más habituales era que los profesores no éramos suficientemente conscientes de la importancia de comunicar claramente qué es lo que esperamos de los alumnos en cada propuesta de aprendizaje.

Durante el tiempo que trabajé con ella, pude observar cómo los profesores se animaban a poner en marcha algunas prácticas con esta sistematización. Convencida del valor positivo que conseguían, María planteó que había que trabajar mucho más con las familias para que fueran conscientes de cómo trabajaban sus hijos, y conocieran mejor sus nuevas maneras de aprender.

Las familias se sorprendieron de la ilusión y motivación de sus hijos por ir al colegio, ante los cambios que se estaban impulsando. Incluso me explicaba la curiosa situación que se produjo cuando un pequeño grupo de padres y madres quisieron hablar con ella para expresar una inquietud: *"Estamos muy contentos de la alegría y motivación con las que nuestros hijos vienen al colegio, pero, si vienen tan contentos, no estamos seguros de que estén aprendiendo mucho"*. María pensó cuánto debíamos cambiar nuestras creencias para romper con la vinculación entre aprendizaje y sufrimiento concebidos como la medida del esfuerzo.

Algunas familias también plantearon dudas como *"¿Podemos estar tranquilas de que no bajarán los resultados académicos?"*, o *"¿Qué pasará cuando lleguen a la universidad? Allí todo es tradicional*". A menudo ocurre en las dinámicas de reuniones de familias que unas cuantas voces de inquietud se convierten en dominantes, sembrando dudas entre nosotros mismos, y que, en realidad, están en nuestro interior más profundo. María propuso a los otros directores de la red que las familias pudieran venir a los centros a conocer los proyectos que realizaban los alumnos, a ver cómo los presentaban, y así oírlos cómo se expresaban y cómo utilizaban las rutinas de pensamiento que habían aprendido. Ella siempre decía que un proceso de cambio implica una atención especial al ámbito de las relaciones personales y una nueva forma de comunicación.

"Hemos de pensar –comentaba María– *que los padres nunca han aprendido de esta manera, que ha sido la dominante desde hace siglos. Es normal que tengan alguna desconfianza, y nosotros no debemos actuar a la defensiva, sino haciéndonos entender."*

Las reuniones fueron diseñadas y realizadas por los mismos equipos de profesores que estaban desarrollando la innovación. La implicación de profesores como Joan, Laura, Jordi, Cèlia, Guillem, Pau, Sara, Salva,

Ángeles o Josep fue clave, tanto para la elaboración del diseño del nuevo modelo educativo, como para la manera de plantear los encuentros con las familias. Se les pidió que aportaran toda su experiencia de cambio y personal. Y resultaron un éxito, porque los equipos propusieron dinámicas muy poco convencionales. Se invitó a las madres y a los padres a que vivieran métodos parecidos a los que sus hijos utilizaban para crear mapas conceptuales o para compartir ideas a propósito de temáticas académicas. Las familias pudieron experimentar la riqueza del trabajo colaborativo y también las dificultades de poner en común ideas, significados y la diversidad de propuestas. Y también disfrutaron conociendo y contemplando el trabajo de sus propios hijos.

Por supuesto que los temores no se disiparon del todo, y las dudas arraigadas en las creencias más profundas aún necesitaron de más tiempo para ser asumidas, pero ayudó mucho a su comprensión la coherencia entre proponer un cambio profundo en la pedagogía y ofrecer una nueva manera de reunirse y de informarse en la escuela. Son elementos que van muy estrechamente ligados.

La gran mayoría de los proyectos educativos que están naciendo como resultado de procesos de reflexión profunda del propósito de la educación están situando dos prioridades, que son el desarrollo del proyecto vital de la persona y la formación en la conciencia de ciudadanía. Estas prioridades nos llevan a concebir los procesos de cambio como itinerarios de transformación personal, y de cuestionamiento profundo de muchas de las creencias tradicionalmente dominantes en una enseñanza, que no estaba caracterizada por los cambios profundos citados.

El liderazgo que necesita la escuela en un proceso de transformación, y que recoge numerosas evidencias científicas a lo largo de los últimos años, es un liderazgo transformacional, que cambie la mirada que tenemos sobre los alumnos, sobre el papel del currículo, de los profesores y de la relación con las familias. Y que se asiente fuertemente en hipótesis pedagógicas, a partir de cambios significativos en las funciones de alumnos, profesores y las tareas académicas que se realizan.

Es un cambio que no puede basarse en la acción individual de los profesores, sino en una mayor conciencia del trabajo en equipo, empujado por una concepción del liderazgo en el que todos se sientan responsables del proceso de crecimiento de cada uno de los alumnos.

15. ¿POR DÓNDE COMENZAMOS CUANDO BUSCAMOS UNA TRANSFORMACIÓN PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN?

Estamos viviendo una época de gran energía transformadora de la educación. Por todo el mundo se extiende la convicción de que la escuela, tal y como la hemos conocido hasta ahora, necesita de cambios profundos. Una buena parte de esta conciencia surge de la observación histórica de la educación, a menudo vinculada a procesos de "domesticación" de las personas, muy alejados de ideales utópicos de la enseñanza como proceso de liberación y de empoderamiento personal.

En estos años he visitado muchas escuelas que ensayaban cambios, básicamente con base en nuevas metodologías: animar comisiones de innovación, introducir tecnología, cambiar espacios o imaginar actividades fuera del horario escolar que resultaran significativas para los alumnos, entre otros ejemplos.

La manera como nos proponemos un proceso de cambio está determinando su naturaleza y los propios resultados que dará.

En una ocasión me llamaron de una de las ciudades industriales que rodean Barcelona. Me pedían que los ayudara a impulsar su proyecto de cambio, pero curiosamente me decían que no acababan de saber exactamente qué es lo que querían de mí.

Les propuse que, antes de concretar el encargo y aceptarlo o no, sería interesante conocer su escuela, entrar en las aulas, observar lo que los alumnos estaban haciendo, conversar con alumnos y profesores, y después hablar con el equipo directivo. Les pareció muy bien.

Se trataba de una escuela privada concertada, o sea, con financiación pública. Gozaba de buena fama y aceptación de la población, aspecto que se veía reflejado en su matrícula anual. El ambiente de los pasillos era muy animado, con alumnos de diversa procedencia, que mostraban unas buenas relaciones interpersonales.

Primero me llevaron al patio, donde los alumnos trabajaban en un proyecto de remodelación de algunos de sus espacios. Los alumnos de 14 y 15 años pintaban un mural en una de las paredes internas, con motivos sobre el Día de la Paz. Y los alumnos de 11 y 12 años cultivaban, con la ayuda de varios maestros, un huerto que ocupaba uno de los rincones del patio.

Después me llevaron al interior de la escuela. Las aulas estaban bien equipadas tecnológicamente, el mobiliario era moderno, aunque de construcción clásica, y la distribución de las mesas de los alumnos era en filas orientadas a la mesa del profesor. Algunas aulas tenían otra distribución del espacio, dispuestas para el trabajo en equipo.

Un grupo de alumnos de 14 años asistía a clase de matemáticas, que impartía una profesora, sobre las ecuaciones de segundo grado. Los alumnos escuchaban sus explicaciones y algunos tomaban notas en sus cuadernos.

Otro grupo de alumnos de 16 años montaban diversos tipos de dispositivos en una clase de robótica. El profesor iba de un grupo a otro resolviendo preguntas o sugiriendo soluciones diferentes.

Una clase de alumnos de 10 años practicaba actividades pensadas para desarrollar las inteligencias múltiples.

Cuando entré en las aulas de los alumnos de 17 años, pude atender unos minutos la clase de filosofía de una profesora, en un espacio organizado de manera tradicional. Los alumnos escuchaban atentamente, en general, sentados de forma relajada, y no necesariamente tomando apuntes. Saber si su mente estaba en la explicación del tema o en otros asuntos era tarea imposible de adivinar.

En otra sala me encontré a un grupo de alumnos que preparaban el Día de la Paz. Sus tareas se centraban en la elaboración manual de unos carteles, que habían de estimular al resto del alumnado a participar en las actividades de esa jornada y en colaborar con la colecta de dinero solidario, que se iba a destinar a una organización de ayuda a refugiados.

Estas fueron, sin ánimo exhaustivo, las actividades académicas que pude observar. Después, me reuní con un grupo de unos diez profesores y profesoras para conversar. Mi interés se centró en saber cuál era su valoración sobre el trabajo que estaban desarrollando y cómo era su estado de ánimo en general.

La mayoría de ellos mostraban un notable cansancio, aunque mantuvieran una ilusión y motivación alta. Expresaban claros deseos de cambiar la manera de enseñar, porque notaban una falta de interés de los alumnos, que se movían entre el aburrimiento y la aceptación conformista. Tenían la percepción de que siempre tenían que estar imaginando propuestas nuevas y los alumnos no demostraban el mismo nivel de interés por los cambios.

Todos y todas creían que dedicaban mucho tiempo personal a preparar esa gran cantidad de actividades.

Mi percepción sobre el profesorado era que mayoritariamente se había implicado de manera muy intensa en la introducción de metodologías. La mayoría de ellas están muy presentes en la moda del mercado pedagógico, que impulsan las empresas de tecnología, las editoriales de libros de texto o las propias administraciones públicas.

Luego me reuní con el equipo directivo. Estaban bastante contentos con el nivel de implicación del profesorado. Y compartían con él sus deseos y necesidad de cambios notables. Pero confesaban que no sabían cómo empezar. Se sentían amenazados por el miedo ante la reacción de las familias, la de los alumnos, o si conseguirían vencer la resistencia de un grupo de profesores que se mostraba muy reacio al cambio. También les preocupaban las pruebas externas o los exámenes para acceder a la universidad.

Me acordé del diagnóstico de Xavier, líder del proyecto Horizonte 2020 y buen amigo. Xavier siempre dice que la escuela vive un activismo desenfrenado ante el cual es urgente parar, y dedicar tiempo a pensar *"qué es lo que realmente soñamos para la educación de nuestros niños y jóvenes"*.

A los profesores nos ocurre que se apodera de nosotros una sensación del tiempo como si no hubiera mañana. Nos pasa con propuestas novedosas que llegan de otros actores educativos, que nos parece que debemos aplicar de manera inmediata, sin calcular los costos de dedicación para irlas aplicando al aula, tarea que acometemos casi siempre de manera individual.

Varias personas del equipo directivo me preguntaron entonces en qué metodología pedagógica era un experto. Es una pregunta que siempre pienso que me hacen para corroborar si es una de las que están utilizando, o si puedo añadir otra más para su experimentación.

Igual que en otras ocasiones, les propuse, sin entrar a responder a su pregunta, que primero compartiéramos las siguientes cuestiones. ¿Con qué propósito estáis incorporando todas estas metodologías? ¿Qué porcentaje de tiempo tienen en el horario semanal de los alumnos? ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos sobre el impacto que las actividades tienen en la evaluación? Y, finalmente, les pregunté si antes de decidir las metodologías que impulsaban, habían elaborado un diagnóstico sobre el modelo educativo que efectivamente aplicaban, y si lo habían contrastado con la educación que soñaban.

Me respondieron que ellos tenían muy claro que debían cambiar y es lo que estaban haciendo. No concretamos ninguna colaboración.

Si centramos el proceso de cambio en cuestiones técnicas, quizás estaremos mejorando "lo incorrecto", en expresión de Richard Elmore. La naturaleza de un proceso de transformación profunda de la educación no puede limitarse a la aplicación de una serie de metodologías pedagógicas, sino que requiere un proceso de cambio cultural muy profundo. Las evidencias científicas que aporta la literatura sobre la transformación de las organizaciones del conocimiento, como son las educativas, nos insiste reiteradamente en que hemos de dedicar mucho tiempo a la reflexión sobre el propósito que tenemos. En nuestro caso, se trata de cohesionar el significado que cada uno de los actores da a esa transformación que ha de llevarnos al propósito de la educación que soñamos.

El primer paso para saber cómo empezar un proceso de cambio es estar dispuesto a dedicar muchas horas a compartir esa reflexión y a pensar estratégicamente con los equipos directivos y con los profesores. Esto significa revisar a qué dedicamos nuestro tiempo como directivos, que se ve muy claro en nuestra agenda de trabajo, y dejar de hacer algunas de las tareas que ahora nos ocupan tanto, para priorizar nuestra dedicación al proceso de cambio.

V. LA DIMENSIÓN COMUNITARIA

16. ¿TENEMOS EN CUENTA LA CULTURA Y EL LENGUAJE DE LAS FAMILIAS AL RELACIONARNOS CON ELLAS?

Las familias no son un colectivo homogéneo, que responda a las mismas motivaciones, actitudes y comportamientos. Ni siquiera el lenguaje es común a todas ellas. Las posibilidades reales de éxito educativo del alumnado se sustentan en buena medida en el entorno familiar. Por eso las escuelas debemos esforzarnos en dedicar tiempo a las relaciones con ellas.

En los últimos tiempos, ha ido creciendo una mentalidad clientelar en muchas de las familias. Esta dificultad ha creado una tendencia de los docentes a intentar aislarse de esas relaciones y a levantar muros de normas con el objetivo de clarificarlas. Si estas son fruto del consenso y de creencias comunes, resultan útiles, pero si son vistas como barreras, van a aumentar el conflicto entre los dos agentes educativos más influyentes.

Llevaba apenas tres meses desde que había asumido el cargo de director en una escuela de una ciudad del área circundante a Barcelona. Una de mis tareas era adaptarme al cambio provocado por el contraste entre la escuela actual y la que había dejado, situada en la parte alta de la gran ciudad vecina.

Estaba en mi despacho, cuando oí unas voces. *“¿Dónde está el director? ¡Coño!”*, los gritos venían desde el vestíbulo que daba acceso a la secretaría del colegio y a mi despacho.

Abrí la puerta, y casi me topé con el hombre exaltado que preguntaba por mí. Me encontré con una persona joven de baja estatura. Vestía una camiseta de tirantes sin mangas, dejando ver toda su imponente musculatura a modo de carta de presentación. En el centro de la camiseta figuraba el tradicional dibujo de la bandera pirata, pero en el lugar de la calavera aparecía el rostro insinuante de una chica joven.

“¡Me parece que hoy voy a repartir unas cuantas hostias!”, bramó el hombre. Hizo una pequeña pausa y me miró, al tiempo que parecía tomar

conciencia de la diferencia de altura que nos separaba.

“¿Eres tú el director?”, preguntó de manera amenazadora, al tiempo que miraba de reojo el cartel que figuraba en la puerta de mi despacho.

“Sí, yo soy. ¿En qué puedo ayudarlo?” Respondí con voz claramente más suave e intentando rebajar la tensión que arrastraba el hombre.

“Me llamo Rubén García Antequera. Soy el padre de Vanessa García. Quiero saber por qué esa gilipollas de profesora ha expulsado a mi hija por tres días.” Vanessa era una alumna de comportamiento desigual, alterada en sus formas, y con un nivel académico muy bajo, que ya anunciaba graves problemas para superar la secundaria.

Le respondí educadamente, pero renunciando a ofrecerle la mano, no fuera a ser interpretado como un contacto físico provocativo, y renunciando a corregir por ahora los insultos a la profesora, pero sin moverme del umbral de la puerta del despacho.

Le reiteré lo que él ya sabía, que Vanessa había tirado una mochila de una compañera desde el segundo piso al patio de los pequeños. Y que la mochila estaba llena de libros. No había pasado nada y habíamos tenido mucha suerte, pero había sido un acto violento que había puesto en peligro la integridad de los pequeños.

Le dije que, si hubiera sido su hija la que hubiera podido padecer algún accidente, él mismo habría venido a protestar y a pedir un castigo por un comportamiento así. Yo sentí enseguida que había utilizado ese tono pedagógico de los profesores cuando percibimos el peligro de la incomprensión de nuestras decisiones.

“Si es verdad que Vanessa ha hecho eso, tú mismo dices que no ha pasado nada. No creo que merezca ningún castigo. Quien la ha provocado ha sido una compañera suya. ¡Y además la profesora no ha preguntado lo que había pasado, y ha decidido expulsarla sin dejarla hablar! ¡Como me la encuentre por la calle, se va a enterar de quién soy!”, me contestó el padre, subiendo el tono de voz.

Rubén estaba muy acalorado. Había pasado por el despacho de la profesora que había expulsado a su hija, y a esta aún le temblaban las piernas del miedo que le había provocado la ira del padre.

Traté de ser conciliador y le respondí que el comportamiento de Vanessa no había sido correcto y que nuestro reglamento de régimen interno prevé la aplicación de esa sanción en un caso como este. También le dije que era muy importante para la educación de Vanessa pararse a pensar en sus actos,

tomar conciencia y responsabilizarse de ellos. La decisión es justa y educativa. Sentía que estaba argumentado bien, pero el hombre me interrumpió repentinamente.

“¡Te voy a decir algo, director, tú serás muy bueno con la palabra, pero yo soy también muy bueno con estos puños para bajarte de esa chulería sabihonda que tienes!”, me dijo, al tiempo que los mostraba amenazadoramente.

Me quedé perplejo. Me pareció que los veinte centímetros de diferencia de altura que debía haber se diluían. Me quedé externamente impasible, sin mover una ceja ni dar un paso atrás, pero, mientras el secretario, que había acudido en mi ayuda, le decía al padre que eso no iba a pasar y lo cogía por el hombro, tratando de llevarlo hacia su despacho, sentí el desconcierto de una reacción que no esperaba.

La realidad es que el secretario se llevó al padre. El hombre seguía con sus argumentos amenazantes, y anunciando que se iría a hablar con la inspección, con el alcalde o con quien fuera, para denunciar al colegio. Mientras se alejaba, mantenía girada la mirada airada.

Mi desconcierto era total. Yo siempre había creído que la palabra era el dominio de la razón y del diálogo. Y por eso me esmeraba tanto por hacerme entender. Pero ahora tomaba conciencia de que ese lenguaje había establecido una distancia enorme con el padre, que se había sentido humillado, pensando que yo estaba usándolo para ponerme por encima de él.

Llevaba tres meses en aquel colegio bastante representativo de un barrio donde viven personas que han luchado mucho por su bienestar. Personas que a veces tienen dificultades para seguir el ritmo vertiginoso de los modos de comportamiento de sus hijos e, incluso, se ven superadas por la propia acumulación de información de que disponen los jóvenes. Su corazón y su lenguaje tienen otras coordenadas muy diferentes del lugar de donde venía.

Sentí que, a pesar de toda la violencia de la escena, había recibido una particular lección, que no tenía nada que ver con las intenciones del padre al proferir aquellas amenazas físicas.

Pensé que los educadores debemos sintonizar con otra frecuencia de lenguaje y de relaciones si queremos llegar a aquellas personas. Sentí que mis esfuerzos debían orientarse en otra dirección y colocarme en otra

perspectiva, que me permitiera entender mejor qué es lo que debía hacer para lograr los objetivos educativos que nos proponíamos.

Aún estaba como paralizado en la puerta de mi despacho, impactado e inmerso en esos pensamientos cuando se me acercó una profesora y, sonriendo para rebajar la tensión, me espetó:

“¿Sumergiéndote en la realidad? Aquí las cosas no son como en el colegio de donde vienes. Si no intentas entender su manera de ver el mundo y de relacionarse, no vas a conseguir nada. Venga, entra en el despacho, sentémonos, y hablemos un poco.”

Joana era una profesora con muchos años de experiencia en entornos parecidos. Tenía una fuerte vocación educativa y se sentía llamada a acompañar a los chicos y chicas que nadie quiere. Aquellos a los que expulsan de todas partes, y que acaban en la calle, empeorando aún más su situación y su futuro. Vanessa pertenecía a este grupo.

“Este padre es un estúpido violento para nosotros”, me dijo. *“Es una amenaza porque, aunque probablemente todo acabe en nada, dejará un rastro amargo en la profesora y en muchos de nuestros compañeros.”* En aquel colegio teníamos un grupo de alumnos del perfil de Vanessa y un grupo de familias parecidas a la de Rubén.

Joana me dijo que aquellos alumnos aprendían las normas y el lenguaje de padres parecidos a Rubén. *“Aprenden lo bueno y lo malo. A veces creemos que no aprenden nada bueno. Y es verdad que sus maneras chocan con muchas normas sociales, y arrastran mentalidades llenas de prejuicios violentos, machistas y xenófobos.”* Joana era contundente.

“Pero nosotros estamos aquí para trabajar con ellos desde lo que son, no desde lo que deberían ser, o desde lo que nosotros queremos que sean. Si no somos capaces de acogerlos como son, no conseguiremos que ellos mismos vayan llegando poco a poco a sus propias conclusiones de lo que quieren ser. A algunos de ellos no los han abrazado desde que eran bebés.”

“Estaba pensando –le dije– *que me he quedado con una lección que no tiene nada que ver con el rastro fanfarrón de la violencia de este padre. Creo que el padre se ha sentido de verdad humillado con mi lenguaje. Es como si esta violencia fuera la punta del iceberg que separa nuestros mundos. Que así no se van a encontrar nunca. Si no soy capaz de decodificar el lenguaje para ponerlo en un espacio común, y que sea inteligible para todos, estas escenas se van a repetir muchas veces.”*

Joana acabó con un tono de realismo igual de contundente: *“El propio sistema educativo los expulsa de manera reiterada, porque no está diseñado para acoger, sino para juzgar, etiquetar y enviar de vuelta al mundo marginal del que provienen muchos de ellos”*.

Si estamos convencidos de que la relación con las familias beneficiará el progreso educativo de sus hijos, necesitamos ponernos en su sintonía de comprensión del mundo, en una visión que empatice con la que tienen de sus hijos y, muchas veces, en adaptarnos a su lenguaje y a su lógica, buscando el equilibrio que nos permita no caer en el esnobismo o la vulgaridad, ni tampoco en el individualismo o la invisibilidad, que son extremos a los que a veces nos vemos arrastrados en determinados contextos y situaciones.

Dedicar tiempo a escuchar a las familias es un modo de inmersión cultural que ha de favorecer la educación de todos los alumnos y alumnas, así como el crecimiento de las personas de toda la comunidad educativa.

17. ¿CUÁL ES NUESTRA VISIÓN E IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL HORARIO ESCOLAR?

Denominamos educación no formal a todas las acciones educativas que se proponen fuera del marco estricto de la organización escolar y, por ende, del currículo. La evolución del pensamiento pedagógico y una mayor visión global sobre la propia realidad educativa han puesto en crisis un concepto, que está formulado en negativo, de esta parte sustancial de la educación de nuestros niños y jóvenes.

La realidad es que las propuestas ubicadas en la educación no formal se producen en un contexto de relaciones menos rígidas con nuestros alumnos, nos permite conocerlos mejor, captar una parte importante de sus maneras de ver el mundo y de comportarse, interactuar con ellos en un plano de mayor igualdad, potenciar el valor de los ámbitos relacionales, y dar mucho más valor al proyecto educativo que proponemos.

Uno de los proyectos que he conocido en Chile y que más ha cautivado mi atención ha sido Los Pellines. Se trata de un centro de experiencias de aprendizaje al aire libre, en un entorno natural maravilloso, en la precordillera andina, a unos quinientos kilómetros al sur de Santiago. La propuesta educativa se enmarca en lo que conocemos como educación no formal.

La visión de Los Pellines resulta un grandioso espectáculo natural a los ojos de cualquier persona. El conjunto se aloja en un antiguo glaciar, dominado ahora por la espontánea armonía de vegetación y piedras, aparentemente dispuestas como si hubieran caído del cielo.

Alrededor de ese espacio se ha ido construyendo una serie de cabañas, denominadas “domos”, y algunos dormitorios colectivos, que se esparcen mimetizados por la zona central del valle. Hacia el sur, se encuentra un cerro con aspecto de barco pirata o de mamut sentado que, mirando hacia las cabañas, parece ser la viva presencia de la antigüedad de la tierra y del

devenir de muchas historias fantásticas, que los educadores recrean con los niños y jóvenes que disfrutan de la experiencia.

El río Chillán serpentea caudaloso entre el valle y la precordillera en busca de la unión con otro río, que corre al otro lado del valle, hasta encontrarse ambos en un lugar que sus habitantes denominan “Junta”.

“Este es un espacio privilegiado para una educación en armonía con la naturaleza”, me comentó Marcelo, el fundador y director del centro. Me enseñó mi domo y me presentó a todo el equipo de educadores.

“Nuestra idea –me explicó Marcelo– *es que los profesores que acompañan a los alumnos se integren en las actividades programadas. A menudo nos encontramos con profesores que no se implican en la actividad y se quedan al margen, solo actuando en caso de conflicto grave. Se sitúan así en un papel predominantemente disciplinario. Es como si renunciaran al valor añadido de vivir con ellos una experiencia de este tipo. Nos suelen decir que nosotros somos los expertos en educación, y que ellos son profesores. Parece que vinieran de ocio, sin considerar esta vivencia como una parte esencial del conocimiento de sus alumnos, y de la oportunidad de acompañar su aprendizaje.”*

Marcelo quería aprovechar mi estancia para compartir la visión sobre la innovación y el impulso que estaban dando al proyecto de Los Pellines, asentado en fuertes convicciones pedagógicas y educativas.

Uno de los ejemplos experienciales más evidentes de lo que en pedagogía se denomina “aprendizaje significativo” me lo mostró Jorge, uno de los educadores referentes, cuando me acompañó a conocer el entorno natural.

Caminábamos hablando tranquilamente por un sendero cuando empezamos a oír el murmullo del agua, señal de la presencia cercana del río. A medida que avanzábamos, se fue convirtiendo en un sonido robusto, caudaloso y dominante.

Jorge se quedó un poco atrás sin que yo lo percibiera, dejándome que descubriera por mí mismo, sin comentarios y sin explicaciones, un salto de agua que apareció de repente ante mí, al separar las malezas del camino. Me pareció como si entrara en una majestuosa catedral gótica. Un muro de piedras sobresalientes formaba un semicírculo, que rodeaba el seno donde se acumulaba el agua que venía del salto. El caudal del río había abierto una hendidura a mitad de la pared de piedra, como si fuera el diseño de un arquitecto, que la hubiera imaginado para aquella hermosa obra. La fuerza

del agua al caer y la luz de aquel soleado día dibujaban un hermoso arcoíris en la parte inferior de la pared, justo encima del nivel de la balsa de agua, que se formaba por el efecto del desnivel del terreno. La visión era de una honda hermosura.

Quedé extasiado ante tal contemplación. El silencio que guardábamos ambos era la mejor señal de respeto hacia la propia naturaleza y mi aprendizaje interior. Jorge adoptó el papel del educador que favorece la experiencia, sin interferir en ella, respetando mi conocimiento y experiencia vital previos desde los que vivía el aprendizaje. Quizás pasaron unos veinte minutos en total silencio contemplativo.

Después, estuvimos un buen rato compartiendo observaciones, sensaciones y sentimientos que nos embargaban ante aquella visión y experiencia. Por supuesto, Jorge dejó que yo hablara más que él, porque era yo, en esta ocasión, el protagonista del aprendizaje.

Marcelo me explicó que esa práctica la tenían muy elaborada en su proyecto educativo. Que habían trabajado muchas dinámicas de experiencia personal, evitando aprendizajes condicionados por las creencias previas de los propios educadores. Es una manera de acercar la realidad a la persona, que viva la experiencia sin saberes ajenos previos, creando después las condiciones de compartir el aprendizaje, y entonces sí, de sumar los conocimientos de educadores y educandos. Lo que también se denomina en la pedagogía “contextos de metaaprendizaje”.

En la práctica, su propuesta no solo era el resultado de algunas teorías pedagógicas, sino también de la propia experiencia vital de Marcelo, de cómo él había vivido su infancia junto a su familia, y cómo se había acercado al mundo de la educación en entornos naturales.

Pude vivir otras experiencias sensoriales y espirituales durante mi estancia, como la de sumergirme en una de las tinas de agua que cada domo tiene en el exterior. Aquellos días el termómetro señalaba algún grado bajo cero al comenzar la noche, y resultaba sobrecogedor sumergirse en la tina después de la cena, contemplando el brillo y la pureza de un cielo estrellado, que parecía que alguien hubiera puesto delante de mí para mi contemplación más espiritual.

Aquellos días conocí a muchos de los jóvenes educadores, chicos y chicas que acababan de salir de la universidad, aunque ya llevaban un tiempo colaborando con el proyecto. Joviales, entusiastas y muy

observadores, implicaron un reto a mi capacidad de análisis y de respuesta a sus inquietudes.

En la sesión que compartí con ellos, pudimos analizar y valorar el papel que este tipo de experiencias educativas había tenido en sus propias trayectorias personales. Algunos de ellos eran estudiantes o licenciados en Pedagogía o Psicología, y también los había en estudios relacionados con la sociología o las ciencias políticas.

Resultaba muy relevante la vinculación que establecían entre su voluntad de trabajar para una sociedad más equitativa y solidaria, y su compromiso con experiencias educativas en entornos naturales y no formales. Me transmitieron sus creencias y valores de que resultaba paradójico un planteamiento educativo escolar que separara la adquisición de conocimientos y las vivencias de aprendizaje, como el que podía aportar el proyecto de Los Pellines.

Este centro de aprendizaje chileno es, sin duda, un espacio privilegiado donde el contacto con la naturaleza favorece experiencias educativas y de aprendizaje de gran profundidad. Afortunadamente, hay muchos ejemplos en diversos lugares del mundo que promueven experiencias similares. Los hay muy relevantes en mi tierra de origen, como es el caso de los proyectos que impulsan la Fundación Pere Tarrés y la Fundación Esplai.

He podido captar en muchos de estos proyectos educativos el lamento de sus educadores porque los profesores, que acompañamos a nuestros alumnos en las actividades programadas en estos contextos más informales, no nos impliquemos a fondo, ni consideremos que esa experiencia también forma parte del seguimiento educativo de nuestros alumnos.

Sucede a veces lo mismo cuando las familias llevan a sus hijos a un espacio lúdico y los dejan para que se entretengan, mientras que ellos charlan o toman algo en la cafetería. Lo hacen como quien deja su coche en un estacionamiento sin valorar la fuerza educativa y de relación personal que tiene jugar con ellos y compartir su experiencia.

Si hablamos de transformación educativa y de metodologías innovadoras, que parten de la base de situar al alumno en el centro del aprendizaje, resulta de un alto valor significativo la creación de contextos de experiencias abiertas y valiosas de relación con la naturaleza. Tienen una gran importancia para la construcción de la concepción social y de sostenibilidad que deseamos impulsar en nuestros niños y jóvenes.

Estas propuestas no deben plantearse como paralelas a los procesos de aprendizaje curriculares, sino que es necesario integrarlas en la acción global del proyecto que planteamos, ayudando a los profesores a que las vean como un elemento clave de su propia acción. Debemos esforzarnos en educar desde un planteamiento en que aprendizaje académico y aprendizaje vital sean coherentes y estén cohesionados. Y el primer paso es que los alumnos perciban que sus profesores y los educadores de los espacios fuera de las aulas son parte de un mismo compromiso.

Cuando estructuramos la propuesta del proyecto educativo, los profesores también debemos plantearnos cómo nos implicamos en las actividades más allá del horario escolar. Algunas veces estamos presentes en ellas y otras veces, no, pero lo esencial es que formen parte de un proyecto sistémico de crecimiento educativo para los alumnos.

18. ¿ESTAMOS DISPUESTOS A FAVORECER UNA VERDADERA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA?

La participación es uno de los retos más relevantes de una escuela verdaderamente transformadora.

La tendencia de las últimas décadas nos ha dejado una estela de grandes recelos hacia la integración de las familias en los proyectos educativos, ya sea por el comportamiento “clientelar” de algunas de ellas, como de la incomodidad de tener que negociar de manera permanente las iniciativas y planteamientos educativos que ofrecemos los centros.

Por otro lado, domina en demasiadas ocasiones la creencia de que los alumnos siempre dicen y piden lo mismo, de manera que a menudo ellos se quejan con razón de que no les hacemos mucho caso y de que nos comportamos de manera gremial. No acabamos de creernos que los alumnos tengan capacidad de aportar valor mediante su participación para conseguir el objetivo de crear un verdadero compromiso de aprendizaje.

En el proyecto Horizonte 2020 impulsamos un gran y profundo proceso participativo para conseguir que once mil alumnos, desde los 3 años de edad, se sintieran llamados a aportar su visión para consensuar la escuela que soñábamos. Este es el relato de lo que sucedió en una de las escuelas de la red, como ejemplo de lo que puede suceder en muchas escuelas que se plantean un proceso de participación.

La reunión con todos los educadores del centro para plantear el proceso había sido convocada por María, la directora, para un miércoles en el horario del mediodía, con el fin de que pudieran coincidir el máximo de profesionales de todas las etapas y de todas las áreas técnicas de la escuela.

“Queridas compañeras y compañeros –la directora inició la reunión–, *os voy a presentar una propuesta que hemos trabajado con el equipo directivo de la red y de todos los colegios, y que nos parece muy interesante. Como*

siempre, insistimos en que es una propuesta, que está abierta a vuestras opiniones y aportaciones."

A la reunión había acudido casi el ochenta por ciento de todos los educadores del centro. Se trataba de una escuela que atendía toda la etapa obligatoria del sistema, es decir, desde los 3 hasta los 18 años, además del bachillerato y la Formación Profesional. También estaba casi la totalidad de las personas que hacen funciones en recepción, secretaría y área económica, departamento de sistemas de información, mantenimiento y similares. El estilo de liderazgo de la directora, como he comentado en un capítulo anterior, era muy bien aceptado por los educadores del centro.

"La opinión del equipo directivo –dijo María para comenzar la explicación– *es que este centro está preparado para dar un paso adelante en la transformación educativa que necesitamos. Creo que tenemos un buen nivel de calidad, y que ahora podemos dar un gran paso adelante.*" La directora era consciente de que se jugaba una parte importante del éxito de la propuesta en hacer comprender a los asistentes que una decisión tomada en la dirección de la red podía tener un alto valor añadido en el centro.

"La clave de un proceso como este es la participación de todos los alumnos y alumnas, de sus familias, de todos vosotros y vosotras, así como de instituciones y empresas que se relacionan con nosotros, especialmente en la Formación Profesional." La directora dirigió una mirada panorámica a la sala buscando alguna reacción de sus colegas. No hizo falta esperar mucho.

Un profesor de Lengua de bachillerato intervino, al tiempo que levantaba la mano: *"Perdona, María. Yo creo que ya sabemos lo que nos van a decir los alumnos y las familias. Para eso ya existe el Consejo Escolar del centro. Si vamos a hacer lo que nos digan, vamos a parecer un centro comercial, que vende lo que los clientes desean. Yo creo que somos nosotros los que sabemos lo que ellos necesitan"*.

Paula, una profesora joven de Física que se había incorporado tres años antes, contestó la interpelación de Tomás:

"Yo creo que es muy importante que preguntemos a los alumnos, porque a menudo tienen ideas muy interesantes. Me parece muy buena iniciativa, pero hemos de ser conscientes de que nos obligará a ser consecuentes, y estar decididos a poner en práctica algunas de las sugerencias que nos hagan."

“Si lo hacemos, ¡hay que hacerlo muy bien!”, comentó otro profesor desde el fondo de la sala.

“¿Vamos a tener algún recurso para hacerlo? –preguntó otra voz–. *Siempre se nos está pidiendo más sin dar nada a cambio.”*

María interpretó que las preguntas ya daban por hecho que el proceso se iba a poner en marcha, y que no se ponían objeciones mayores. Así que pidió a la persona de la dirección de la red que asistía a la reunión que explicara el planteamiento del proceso con mayor detalle.

Sus palabras ayudaron a poner más contexto a la propuesta: *“Cuando una escuela se propone hacer una transformación profunda, es recomendable primero compartir un diagnóstico general de la situación de partida que deseamos cambiar. Así que la participación la basaríamos en una reflexión sobre el propósito de la educación y los impactos que queremos conseguir. Es importante que el debate no se disperse y que no se convierta en una tertulia. Primero vamos a poner el foco en* qué *deseamos conseguir con esta transformación. Y, cuando lo tengamos claro, ya nos pondremos a trabajar* cómo *lo vamos a desarrollar.”*

Se oyeron algunos murmullos con comentarios en diversos sentidos. Un profesor se decidió a intervenir: *“¿Cuándo haremos esa reflexión? Tenemos mucho trabajo de preparación de las clases, de corrección de exámenes, para atender a los alumnos...”.*

“La propuesta es que participe quien lo desee”, respondió María. Hubo muchas caras de sorpresa.

El directivo de la red continuó su exposición: *“Creemos que la participación debe salir de un deseo muy interior y libre. Y hemos pensado en una propuesta diferente. Os pedimos que algunos os animéis y hagáis de dinamizadores de las sesiones. Todos aquellos que os veáis con ilusión. Como ocurrió con la movilización de los Juegos Olímpicos de Barcelona 92. Que salga de una motivación muy personal. Para llevar a cabo las sesiones de dinamización, tendremos el apoyo de una empresa que está especializada en dinámicas participativas, y que están encantados de aplicarla a una red educativa.”*

“Para la participación de los alumnos, hemos pensado hacerla en la hora de tutoría semanal que tenemos. Aquí sí que pedimos a todos los tutores y tutoras que os impliquéis. Os facilitaremos un guion, y creo que no resultará complicado. Es importante que no nos dejemos arrastrar por algunas intervenciones que nos parezcan carentes de sentido o

superficiales, y que seamos capaces de crear un ambiente de credibilidad, para que se den cuenta de que su opinión va a ser considerada.”

“Para la participación de todos y todas vosotras –continuó la directora–, *serán los dinamizadores voluntarios que os presentéis quienes propongan espacios de tiempo y los comuniquen para que todos los que queráis participar sepáis cuándo podéis hacerlo. Hemos pensado en grupos de unas veinte personas como máximo para que todo el mundo pueda expresar su visión y dar sus aportaciones. También hemos pensado en invitar a las familias a sesiones parecidas, y a otras reuniones informativas más numerosas, donde compartir las claves de la reflexión sobre la necesidad de los cambios que nos proponemos.”*

María quiso hacer hincapié en que se sintieran llamados como voluntarios tanto los que fueran profesores como también los profesionales que trabajan en las áreas técnicas, aunque no impartieran clases.

Asimismo, informó que se organizarían sesiones para personas del mundo de la cultura, de sectores sociales, empresariales, de la administración pública y de otras escuelas de todo tipo.

El sentir general fue de sorpresa y de entusiasmo, y también se pudieron ver algunas caras de escepticismo. Algunos profesores levantaron la mano, ofreciéndose ya como voluntarios. La directora se lo agradeció, y les comentó que iban a dejar algunos días para que todos lo pensaran, y se dirigieran a ella. Insistió en la voluntariedad y en la gratuidad de su decisión. Que nadie se sintiera presionado si no creía que podía sacar el tiempo necesario, o no se veía convencido de dinamizar las sesiones.

Algunos profesores de Formación Profesional se ofrecieron para contactar con varias de las empresas que mejor colaboraban con la escuela, para invitarlas también a las sesiones.

El proceso fue un notable éxito. El noventa por ciento de los profesores se anotó en las sesiones. La mayoría de ellos no había participado nunca en este tipo de diagnóstico, que facilitó que se alcanzara un grado mínimo de cohesión sobre la idea del cambio.

Los alumnos también aportaron numerosas ideas. Algunos pidieron que la escuela fuera una granja de animales, un hotel o que se construyera al revés. Algunos no captaron la veracidad de la propuesta y dijeron algunas tonterías, pero la mayoría expresó el deseo de transformar los espacios para que resultaran más amplios y confortables, incluso con sofás. Y que las paredes fueran de colores y adornadas con sus trabajos. También hubo una

demanda general de que los profesores fueran más amables. Muchos profesores se mostraron creativos para conseguir la participación de los alumnos, utilizando recursos como el dibujo, la teatralidad y, por supuesto, la palabra.

Las familias se sorprendieron de la propuesta. Algunas expresaron su temor a que les pidieran dinero, y se tranquilizaron cuando vieron que no iba a ser así. Una gran mayoría participó con mucho interés. Tampoco nunca nadie les había preguntado sobre la escuela que deseaban.

Los profesores empezaron con alguna reticencia, especialmente al escuchar ciertas sugerencias de los alumnos. Pero fueron entusiasmándose con las ideas más creativas. Algunos de ellos recordaron con nostalgia el clima de utopía propio de las asambleas que habían vivido en la universidad en sus tiempos de estudiantes.

Las sesiones estaban pensadas con tiempos de introducción al diagnóstico, recursos lúdicos para poner de manifiesto el espíritu colaborativo, y espacio para compartir las aportaciones, sin olvidar el reparto de golosinas, apelando al poder que el azúcar tiene en el desarrollo cerebral.

En términos generales, fue una gran oportunidad de compartir ideas a propósito de los elementos claves de contextos educativos relacionados con 1) pedagogía; 2) competencias de los alumnos; 3) tiempo, espacio y organización del centro; 4) familias; 5) tecnología y recursos, y 6) entorno.

Se recogieron 56.000 ideas, de las que 45.000 fueron aportadas por los alumnos. Se creó el clima necesario para cohesionar la percepción del sentido de urgencia del cambio. Y se extendió el sentimiento de implicación de una gran mayoría de educadores para que la transformación fuera un éxito.

Como ocurre en todos los procesos de cambio, la participación no garantizó que no hubiera dificultades ni altibajos en el desarrollo del cambio que se proponía. Pero logró el objetivo fundamental de que todos se sintieran protagonistas del proceso en la medida en que las fases los afectaran de manera directa, y también en la medida en que su propia llamada interior conectara con la transformación educativa que se planteaba.

La participación es un proceso que pone a prueba las verdaderas intenciones de quienes la promueven, la honestidad de quien se vincula a ella y, en general, la capacidad de riesgo que todos estamos dispuestos a

asumir, pero sin duda es totalmente coherente con un proceso de transformación profunda de la educación y con una nueva alianza con la comunidad educativa y su entorno.

Organizar una buena participación comunitaria no es una cuestión de voluntarismo. Sin duda, requiere convicción y paciencia, pero resulta fundamental una buena estrategia y preparación del sentido y de la finalidad que buscamos. Esto nos favorecerá para una buena comprensión por parte de todos los agentes llamados a participar.

19. ¿QUÉ VALOR DAMOS A LA DIMENSIÓN COMUNITARIA EN NUESTRO PROYECTO EDUCATIVO?

Los conocimientos y las creencias de la comunidad donde vivimos configuran el contexto desde el cual las personas podemos crecer. Una visión homogeneizadora de la educación puede llevarnos a la creencia de que hay culturas mejores o peores, y de que existen unos conocimientos verdaderos y universales, que expresan lo que todas las personas deben saber.

Por el contrario, una visión flexible de la educación nos conduce a consensuar unas competencias universales en torno a conocimientos más asentados en las culturas de origen, propias de las personas de una comunidad. Parece más adecuado partir de su contexto cultural para poder impactar en sus marcos mentales hacia principios de equidad y justicia social.

Esta cuestión aparece en muchas realidades y contextos de los países de entornos similares al nuestro, y también como una realidad que nos interpela profundamente en una buena parte del continente americano, especialmente en los países del centro y del sur.

Zoila Cueto, una educadora religiosa de Fe y Alegría de Colombia, me explicó su historia, que traigo a este libro como reflejo auténtico de la importancia de los valores y creencias previos en los aprendizajes de los alumnos, y en este caso, además, como la expresión de la lucha por la dignidad de las personas afroamericanas.

Zoila, cuyo nombre legítimo –como dice ella– es Melania, nació en la República Dominicana, en un pueblo de la frontera con Haití. Estudió Pedagogía y, cuando la conocí, llevaba más de treinta años viviendo en Colombia.

Empezó trabajando en los años ochenta en la zona del Pacífico colombiano, donde estuvo unos trece años. *“Es otro cuento* –dice ella–. *Se trata de una zona muy rica en biodiversidad, minería y de gran interés*

geopolítico y estratégico. Por su riqueza y ubicación es uno de los lugares más violentos del país. De cada diez personas que asesinan en Colombia, ocho son personas afro.” Ella cree que *“hay una clara intencionalidad de etnocidio, ya que esas personas son un estorbo, en una zona tan rica, para poder hacer todas las inversiones nacionales e internacionales*”.

Me cuenta que Colombia tiene tres locomotoras: la minería, los puertos y la siembra de la palma aceitera. Tres proyectos que tocan la zona del Pacífico. Por esto piensa que los poderosos necesitan despojar a la gente de su territorio, a la manera de un neocolonialismo interno, como ella misma lo define.

La labor de Zoila la ha llevado a situaciones de enfrentamiento directo con las autoridades y con los paramilitares. Ha trabajado en Buenaventura, en Ciudad Bolívar y en Soacha, en la periferia de Bogotá. Colaboró en la búsqueda de los desaparecidos en Buenaventura, que llegaban a suponer casi dos mil personas por año. E, incluso, viajó a Washington para denunciarlo, y por ello le recomendaron que se fuera de allí, ante el temor de que fuera asesinada. Aunque ella me decía que *“me puedo morir de otra vaina, pero ya no asesinada”*, dadas las veces que su vida había corrido peligro. *“Yo creo que no hace falta ser mártir. Recopilé datos como la tortura de un chico al que ataron e introdujeron una varilla en cada ojo. Vi la realidad de muchos asesinatos y muchos muertos, mujeres que troceaban a los asesinados. Otros, mutilados en vida. Todo eso me trastocó tanto que un día me sentí como incontrolada, desvaída, perdía hasta el gesto. Era mi cerebro el que estaba alterado.”*

Zoila cree que *“por mucho que se haga dentro del colegio, si no salimos a la comunidad, es muy difícil que consigamos avances relevantes. Hay que tener una visión integral, donde la cultura, la religión, la historia y todo lo que las rodea se integren.”*

“Nuestra voluntad es, desde el trabajo educativo comunitario, recuperar la sabiduría ancestral, quitándole la carga de las creencias de brujería. En esta zona donde empecé mi trabajo, tardó mucho tiempo en llegar un médico. Teníamos que pensar en las curanderas, las parteras, y cómo mantener su saber, para que llegara a la escuela. Es una forma de resistencia cultural, pero desde lo que tú tienes. Teníamos que partir de lo que sabían, para ir incorporando los otros avances de salud, y que llegaran a la población.”

“Nosotras no quitábamos valor a lo que tenían –me decía– *pero intentábamos que evolucionaran en su saber. Nuestra propuesta era partir de los aprendizajes de los niños para llegar a los niveles del conjunto de la población. Es la forma y el cómo lo vas a enseñar.”*

Su sentimiento es que, si bien habían logrado la independencia de España, los criollos sustituyeron aquella invasión y no liberaron a los esclavizados. Zoila se centraba en acompañar a los consejos comunitarios. *“Ten en cuenta* –me decía– *que hasta 1993 no se reconoció la existencia legal de los habitantes afros. Es un territorio zona donde se rompe la frontera entre la escuela y el entorno.”* Todo forma un conjunto cultural muy compacto.

Ella me definió su innovación como *“una elaboración cultural desde la perspectiva étnica”*. *“¿Cómo vamos a enseñar las matemáticas, si no es con nuestros juegos tradicionales, y de una manera lúdica y gozosa? Enseñamos a leer y escribir con lo que ellos reconocen como propio, como es el caso del ‘mangle’, que relaciona la palabra con el objeto. Se dice que Mosquera es la capital del mundo donde hay más mangle. Por ejemplo, lo utilizamos para el aprendizaje de los nombres de los peces, que son abundantes y variados en el Pacífico. Y lo aplicamos también al inglés, relacionándolo con su entorno.”*

“¡Claro que tenemos en cuenta las pruebas Saber [las pruebas nacionales que pasan todas las escuelas de Colombia], *pero tenemos que llegar a su aprendizaje desde la fortaleza de sus conocimientos previos!”*, me decía con contundente convicción.

La universidad colombiana de Nariño bautizó este método como etnoeducación, y como etnografía. El objetivo que persigue esta perspectiva educativa es aprovechar todo su acervo cultural para fortalecer la autoestima, la identidad, la historia, y recuperar las prácticas culturales por el propio contacto con lo de fuera. Así, los muchachos van fortaleciendo su identidad y autoestima.

Zoila me explicaba que allí abundan numerosos mitos y leyendas, y que son indiscutibles para todo el mundo. Ponía el ejemplo de la “tunda”, que es *“una visión que te hipnotiza y te pierde en el monte”*. Tiene unos códigos sociales que llevan a un control social, que vigila los comportamientos de las personas.

“Las escuelas y las comunidades han trabajado esta idea para poder ir a recoger la concha al monte sin miedo a la tunda, que los paramilitares

habían convertido en el relato del miedo, basándose en la cultura de la comunidad. Ellas ayudan a reflexionar sobre el control social que padecen y cómo va evolucionando. Antiguamente, ese control buscaba que las personas tuvieran comportamientos considerados adecuados, haciendo la función de un código moral. Se hablaba de 'portarse bien'. Estaba muy arraigado en la cultura religiosa. Tenía una parte negativa, pero también algunos elementos positivos."

A mí me recordaba el concepto de buena educación que había conocido en mis años infantiles, cuando dominaba en España el código moral del nacional-catolicismo.

Zoila me explicaba que las creencias anidaban en la comunidad, y que ellas trataban de dirigirlas hacia un uso más equitativo y justo, sin cuestionarlas con la comunidad. *"Nosotras ayudamos a entender la parte positiva que tenía, y aligerar el dominio que también comportaba. Por ejemplo, para evitar relaciones inadecuadas o de violencia. También trabajamos el cuerpo de la mujer, y todas las creencias que estaban alrededor. Allí las mujeres trabajan igual que los hombres, por ejemplo, en sacar conchas, sin tener en cuenta las diferencias en la constitución física de unos y otras. Como se creía que las mujeres no podían ir al sembrado con la menstruación, nosotras lo aprovechábamos para que las mujeres pudieran descansar y no vivir tan explotadas. También, cuando en la Semana Santa no podían entrar en el sembrado si tenían la menstruación. Era una manera de aliviar el trabajo."*

Al poder de la alcaldía no le gustaba que enseñaran a las mujeres determinadas cosas, pero ellas sí que querían. Hasta les llegaron a preguntar a quién tenían que votar. Organizaron un grupo que se llamaba "Mujeres por la dignidad de Mosquera". Eran sobre todo mujeres negras.

Zoila me explicaba que quiso trabajar en esas comunidades porque su estructura mental es de campesina. *"Por eso renuncié a la ciudad y acepté el desafío de Fe y Alegría para trabajar allá, y propuse a la comunidad que había que trabajar en ese tipo de entornos. Cuando llegué, vi que no se daba importancia a la educación. Viven tan aislados que apenas piensan lo que significa. Y el poder tampoco está interesado en aumentar los niveles educativos. Allí viví cómo se intentaba quitar la identidad a la cultura afro como una vía para aniquilarlo todo, ideológica y físicamente. Quitándole la capacidad de construir sueños."*

“Las personas tenían objetivos a muy corto plazo –continúa diciéndome–. *A mí ya me pasó que, si no llega a ser porque mi madre se empeñó en que estudiara, yo no estaría aquí. Tenía que caminar siete kilómetros de ida y vuelta para ir hacia el liceo del pueblo dominicano donde vivía. Es la dificultad de no ver más allá de los entornos tan pequeños. Si no hubiera sido por mi madre, por alguien que me ayudaba a entender la importancia de estudiar, lo hubiera abandonado.”*

Zoila lamentaba que se había encontrado con alguna comunidad en la que el sacerdote *“hacía lo que le daba la gana, manteniendo sus privilegios, y alejándose del ejemplo de Jesús, que no era de privilegios, que era de inclusión. Un hombre muy verticalista”*. En esos casos, su labor consistía en concientizar a las mujeres de que *“un sacerdote no es más que uno de ellos”*. E intentaban ayudarlas a que tomaran sus propias decisiones: *“¡Queríamos impulsar una educación comunitaria auténticamente transformadora!”*.

Su expresión se tensaba cuando lamentaba que fueran las propias escuelas quienes se sentían limitadas y condicionadas para ir más allá de los programas nacionales, que tienen como referencia las pruebas Saber. Me explicaba que ellas intentaban influir en las escuelas para que se esforzaran en adaptar el contenido de los currículos al entorno de las comunidades.

“Te voy a poner un ejemplo –me explicó–: *aquí no hay agua corriente. Podemos estar un mes sin que llueva. ¿Cómo se puede estudiar química o biología haciendo abstracción de esa realidad? Aquí, el agua de la lluvia se hierve normalmente para hacerla potable, pero eso supone un gran gasto de gas. Junto a los maestros, elaboramos un proyecto que consiste en oxigenar el agua de lluvia con el calor del sol, mediante un sistema químico, y así podíamos obtener agua potable en solo doce horas.”*

“O te voy a poner otro caso de una cultura muy arraigada en estas comunidades. Cuando alguien muere, el ambiente de frío que lo rodea te puede dar ‘mal aire’. Se llama así porque algunas personas sienten mareos, padecen vómitos o se les resecan los labios. ¡De verdad que sientes que el mundo se está acabando! ¡Y es real, porque lo he vivido en mi propio cuerpo! ¡Llegué a perder doce kilos en muy poco tiempo!”

“Se cura con agua florida y un poco de aguardiente. Por eso, se entiende que se tome alcohol en los velatorios, como una manera de contrarrestar esos efectos. Con un profesor, pensamos en aprovecharlo para enseñar asignaturas difíciles, como Química, para que los chicos

tuvieran aprendizajes y fueran más allá de la idea que tienen los alumnos de una química casi supersticiosa. Y es que alrededor de los muertos hay una gran tradición afro.”

El contexto de Zoila es bastante paradigmático de muchas realidades de Latinoamérica. En España podríamos encontrarlo en algunos barrios o en algunas zonas rurales, pero nos deja una enseñanza muy potente sobre las posibilidades de educar desde los valores de la comunidad, y con la intención de ayudar a la evolución de las creencias y de los comportamientos sociales.

A menudo damos por sentado que existen unas enseñanzas que significan lo mismo para todos los alumnos o las comunidades, sin reparar en el fuerte acervo cultural que comporta la experiencia vital de las personas y su diversidad de contextos.

20. ¿DEBEMOS ROMPER LA RIGIDEZ DE LA ESCUELA PARA IMPULSAR LA DIMENSIÓN COMUNITARIA?

He podido conocer muchos proyectos educativos que se caracterizan por superar los límites físicos de la escuela para conseguir verdaderos impactos sociales. Probablemente son más evidentes en numerosos contextos de países latinoamericanos por las fuertes desigualdades sociales, pero también están presentes en Europa, en entornos donde es necesario crear las condiciones de políticas públicas que sumen los ámbitos de salud, educación y atención social como ejes de acción comunitaria.

Un ejemplo de esta realidad es el relato de la historia de Sabrina, una educadora de Colombia.

El origen de su vocación lo podemos encontrar en su propia historia personal: *"A los 12 años tuve un accidente de tráfico y perdí la movilidad. Mi actitud de recuperación era demasiado lenta, así que el médico dijo que me tenían que desacomodar, y llevarme a algún sitio para que fuera rompiendo el miedo a relacionarme. Mi madre me llevó a la parroquia"*.

A Sabrina le costó mucho decidirse a colaborar con el grupo de jóvenes de la parroquia. Pero fue aquí donde encontró su vocación educativa.

"Yo me movía en una silla de ruedas porque había tenido una lesión en la columna. Me resistía a utilizar muletas y mi mamá me dejaba la comida lejos para obligarme a moverme si quería comer. 'Arrástrese y gatee –me decía–, pero supérese si quiere comer'. Mis amigos me llevaban al colegio para que no perdiera el curso. Me caía, me dolía, pero mi mamá, que lloraba a solas y nunca delante de mí, me ayudó, con esa actitud, a que yo saliera adelante."

Un año y medio después, su madre la echó de casa *"porque me volvió a ver acomodada. Cuando me marché solo tenía una cama y libros, y me decidí a estudiar"*. Sabrina reflexiona ahora que *"el entorno machista me empujaba a no estudiar, mi padrastro y hermanastros también, pero me*

decidí a formarme en educación especial, porque yo no me veía en un aula formal". Los estudios los compaginaba con su dedicación a la parroquia.

La inmersión de Sabrina en la educación especial y en ámbitos sociales vulnerables la llevó a trabajar, especialmente, con niños con VIH y con mujeres prostitutas. *"Tuve muchas experiencias vitales en el contacto con la gente fuera de la escuela, y muy pocas en los centros educativos, que además calificaría de muy malas. Yo no quería imitar a las profesoras regañonas que han quitado la sonrisa a los niños, a fuerza de gritos y de aburrimiento. Prefería renunciar a la estabilidad laboral, antes que convertirme en una de esas profesoras."*

Su dedicación se centra entonces en trabajar como voluntaria con personas de capacidades diferentes. *"Algunos de ellos eran niños muy pequeños. Yo iba a sus casas y diseñé un programa para ayudarlos, que también consistía en la elaboración de unas guías didácticas, con el apoyo de Fe y Alegría. Tendríamos unos cincuenta niños con limitaciones severas. Éramos un grupo de amigas que estábamos entusiasmadas con ello. Huíamos de protagonismos, incluso evitando tomarnos fotos con los regalos que llevábamos. Había una actitud ética en esto."*

"Descubrí muchas cosas trabajando con ellos. En primer lugar, las desigualdades, las propias enfermedades que podrían haber sido subsanadas o evitadas si hubieran tenido mejor atención en el parto. Viví situaciones que atravesaron mi corazón, como oír al médico llamar 'gordo perezoso' a un niño de 2 años, que no levantaba la cabeza. Aquellas personas estaban inmersas en el descuido humano y profesional. Todo acababa contagiando la propia reacción y actitud de los padres que tenían hijos con esas características."

Sabrina tuvo que elegir varias veces entre un trabajo estable y renunciar a seguir trabajando en aquellos entornos de niños abusados o violados. Se sentía interpelada por aquella disyuntiva de *"conseguir plata o ayudar a otros"*.

"Recuerdo el caso de Yurani, la primera que vi morir. Era ciega, una muñeca a la que todos 'molestábamos' con cuatro meses. Nunca habló. Tenía cinco hermanos pequeños. Acabamos conectando con un médico cubano para saber qué tenía. Nos dijo que su problema era que sus órganos seguían creciendo muy rápidamente e iba a acabar 'infartando'. Que irremediablemente iba a morir. El médico quería hacerle estudios, pero yo apoyé a la familia para que se negaran. Cuando murió, acompañé al padre

al tanatorio, y se negó a entregársela a los médicos, porque no quería que la trataran como un ratón de laboratorio. Era su hija y debía partir tranquila. La cuidaban el padre y la abuela. Lloré desconsoladamente. Me humanizó acompañar a ellos y sus familias."

En poco tiempo, Sabrina y sus colaboradores llegaron a censar unas doscientas personas, que localizaban en sus propias casas. Se trataba de bebés de pocos meses hasta jóvenes de unos 20 años, que sufrían diferentes niveles de limitaciones.

"Íbamos a lugares muy miserables. Yo acompañaba al médico y, como llevábamos los utensilios propios, nos robaron varias veces. Nos esperaban al bajar del bus, y nos echaban unos polvos de escopolamina, que te quita la voluntad. No puedes hacer nada y ves cómo te roban. La primera vez, el médico acabó llegando a casa con una herida muy grave en el brazo. Su familia le decía que no entendía que fuera a esos barrios e, incluso, acabaron sospechando que teníamos una relación amorosa. Una vez fue en carro [coche]*, y lo obligaron a bajar y lo amenazaron, pero él siguió subiendo. Quería ayudar a esos 'chinos' a que tuvieran más autonomía. Por eso, sus amigos solo creían que tenía un asunto amoroso conmigo. No entendían su bondad, y que renunciara a ganar más. Incluso pensaban que eso rebajaba su estatus profesional y su buen nombre."*

Sabrina sigue subiendo a Ciudad Bolívar que está a más de 3000 metros de altura, en la periferia de Bogotá. *"Cuando estoy triste o deprimida, subo allá. En esos espacios de dolor y miseria, también se encuentra la esperanza."*

La labor de Sabrina es la propia de los entornos comunitarios. No le duele haber acompañado también a paramilitares, porque su objetivo es *"ayudar a las personas*". Me confesaba que *"no tenía miedo, a pesar de que los rostros que te rodean son los propios de sicarios. Mamás abusadas, maltratadas, amenazando con sus cuchillos"*.

Su papel ha sido polivalente, ayudando incluso a negociar tierras. Siempre se ha sentido respetada. *"Los religiosos y los maestros siempre representan una figura de autoridad y confianza. Como en Tolima, de la que se había apoderado la violencia, donde solo quedaron los maestros que, sin hacer alarde de ello, pudieron seguir enseñando y resistiendo. Su labor de maestros alcanza también a que apliquen sus conocimientos generales de salud, ciencia, naturaleza o agrícolas. ¡Claro que asesinaron*

a muchos, incluso delante de sus estudiantes, pero, a menudo, son los que más cuesta que violenten!”

Sabrina me mostró una visión muy comprometida, pero muy alejada del asistencialismo o del proselitismo. *“Nosotras no íbamos a convencer a nadie de opciones políticas. Y tampoco nos parece bien que haya gente que suba a hacer pornografía social, a ver niños sin lavar o al abuelo muriéndose solo. Yo siempre pido que haya un compromiso mayor para hacer algo. Incluso lo he visto con algunas organizaciones con buenas intenciones. A veces creo que se aprovechan de sus extremas necesidades, ya que las personas les van a aceptar lo que sea, y así estas organizaciones se pueden hacer fotos y lucir sus ayudas. Yo les digo que pongan alcantarillado, un puente, que enseñen a negociar con los políticos. Algunos ni me hablan, porque los he confrontado de esta manera. Es como lo de dar el pescado o enseñar a pescar. Yo digo que se trata de recuperar el río.”*

El papel de Sabrina es trabajar para crear puentes, en las fronteras, en temas comunitarios y políticos, mucho más allá de la educación formal. Por ejemplo, en las comunidades negras, que tienen sus normas y sus lógicas, y donde es importante *“mantenerte muy fiel a lo que la gente necesita y no a lo que tú tienes para ofrecer. Tú vas con tu curso de educación para habilidades para la vida, pero ellos igual tienen un problema productivo. Hay que evitar llegar con preconceptos”*.

Sabrina tiene el perfil de la persona activista, que siempre está en la calle y en el terreno, integrando educación y acción política, relacionada con la justicia social. No es una actuación partidista, sino de formación de la acción en la sociedad civil. Ella me decía que *“es el tiempo de las alternativas a las alternativas. Que el lugar está fuera de la escuela rígida, ya que el problema supera la tradicional expresión de la relación con las familias como un problema. Siempre hemos creído en una participación profunda y en el desarrollo de lo colectivo, poniendo en tensión lo tuyo con lo nuestro”*.

“La construcción de lo colectivo con los jóvenes nos ha enseñado mucho. Los chicos llegan a la escuela con una bolsa de pan para el desayuno de todos. Y proponen que tomemos el tinto [café] *en el escritorio. Algunos creen que así se pierde el tiempo, pero así se establecen lazos más estrechos para construir después. Generamos nuevas formas de relación. Estos jóvenes adquieren una visión muy profunda. Quieren estar en los*

espacios donde se toman decisiones, quieren compartir con sus profesores al mismo nivel. Los confrontan mucho, porque van siendo conscientes de sus propios derechos, y no permiten a los adultos que se acomoden."

El desigual desarrollo de muchos de nuestros entornos, en los que se han ido asentando comunidades inmigrantes con muchas necesidades, mezcladas con tradicionales colectivos vulnerables, ha hecho resurgir nuevas urgencias sociales en muchos países europeos.

La realidad del relato es bastante frecuente en numerosos países latinoamericanos, pero nos interpela a todos por igual. La educación es un reto que supera el marco de la escuela y alcanza diferentes ámbitos de la vida comunitaria. Sin duda, la escuela es uno de los espacios de encuentro donde la educación puede impactar en las creencias y comportamientos de niños y jóvenes, así como en sus familias y los habitantes del territorio.

Si creemos que uno de los propósitos fundamentales de la educación es la construcción de ciudadanía, es necesario que nos preguntemos qué tipo de alianzas y estrategias de educación comunitaria podemos crear desde la propia escuela. Trabajar estas alianzas no es una tarea extraña o ajena a la escuela, sino un apoyo fundamental para el objetivo del éxito educativo para todos y todas.

VI. A MODO DE EPÍLOGO

21. ¿INFLUYE EL MODO EN QUE APRENDIMOS EN LA ESCUELA EN LA CONFIGURACIÓN DE NUESTRA PERSONALIDAD?

Sabemos que las creencias que tenemos sobre lo que somos y podemos hacer están en la base de la construcción de nuestra personalidad y de nuestro futuro, junto a las condiciones del entorno social en el que vivimos. ¿Cuántas veces hemos pensado en la relación que tiene el modo en que aprendemos con la configuración de lo que somos? ¿No ocurre a menudo que tenemos una imagen propia de nosotros estrechamente vinculada a la imagen que tuvimos como estudiantes, casi como si no hubiéramos cambiado a lo largo de los años?

La formación de las personas tiene un momento clave en la edad que tenemos cuando vivimos la etapa escolar. No debemos caer en el determinismo, pero sí ser conscientes de la responsabilidad que recae en los docentes, justo cuando la infancia y la juventud están construyendo su personalidad, alrededor de permanentes espejos, que reflejan expectativas, presunciones y creencias de todo el entorno que los rodea.

El último relato de este libro es una historia personal de mi época de estudiante, cuando estaba cursando el último año escolar. Entonces se denominaba Curso de Orientación Universitaria (COU). Era el curso 1974-1975. España vivía el ocaso del franquismo, y la sociedad estaba inmersa en aquella euforia social que, junto al miedo, caracteriza el final de una dictadura, al tiempo que nos ilusionaba la percepción de que la ansiada libertad estaba a punto de llegar.

Mi vida en la escuela era de tremendos contrastes. Me aburría en muchas clases, caracterizadas la mayoría por profesores que hacían de la clase magistral un discurso sin interrupción entre timbre y timbre. Pero algunas veces otros profesores entraban y nos hablaban de realidades más cercanas a nuestra edad o a la que el país estaba viviendo.

Un día, el padre Ignacio Vila, que era un jesuita que había sustituido el contenido de la clase de Formación del Espíritu Nacional (FEN) por el de Sociología, entró en el aula y nos interpeló directamente:

"¿Vosotros sabéis lo que está pasando en Chile?"

El silencio se apoderó de la clase. La mayoría sabía que un par de meses antes el ejército chileno, a las órdenes del general Pinochet, se había sublevado contra el gobierno de Salvador Allende, que estaba gobernando con una alianza de izquierdas tras las últimas elecciones democráticas. Varios de nosotros nos miramos con gesto de incredulidad.

"¿Alguien querría explorar la información sobre el golpe de Estado y sobre lo que está pasando?", nos propuso.

Mi cabeza daba muchas vueltas y, de repente, hizo un clic de conexión. Levanté la mano impetuosamente y, casi al mismo tiempo también lo hicieron dos compañeros más.

Durante dos semanas estuvimos buscando información, leyendo todo lo que se publicaba sobre Chile y sobre el golpe: la intervención de los Estados Unidos, las huelgas del transporte impulsadas por las propias patronales o la efervescencia social que se vivía en la universidad y en la calle, en la época del gobierno de Allende. También nos entrevistamos con algunos chilenos, residentes en Barcelona, que mostraban diferentes puntos de vista, y a los que habíamos conocido a través de los contactos de una profesora, Miriam Balic, una mujer de origen yugoslavo casada con un chileno, que había llegado al colegio hacía un par de años, y que poseía una gran bondad mediada por sus exquisitos modales.

La vida exterior entró de lleno en mis tareas escolares. Ocupó todo el tiempo que dedicaba al colegio. Los tres compañeros aprendimos a distinguir la información de la propaganda, a tomar conciencia de la importancia de la geopolítica en el análisis de la realidad, a escuchar testimonios de personas que tenían vivencias completamente opuestas y a preguntarnos por qué. Construíamos dosieres con las información escrita y gráfica que íbamos recopilando. También aprendimos a organizar una exposición oral y a preguntarnos qué entenderían nuestros compañeros y qué mensajes les queríamos hacer llegar.

No compartíamos la misma percepción de lo que estaba pasando, aunque los tres rechazábamos radicalmente la intervención del ejército. Cada día que pasaba, llegaban más y más testimonios de personas que habían huido

de Chile, y que contaban la cruel represión, torturas, asesinatos y desaparecidos que estaban asolando al país.

Estábamos bastante nerviosos. Era la primera vez que preparaba una presentación de este tipo, después de un proceso de exploración, compartido con otros compañeros de clase. También la primera ocasión en que debíamos manejar información que no salía de un libro de texto. No teníamos certeza de que lo que leíamos estuviera avalado por una autoridad similar a la que suponía un libro de texto. El entusiasmo y el interés suplían nuestras vacilaciones.

El día de la presentación había una gran expectativa en la clase. Todos mis compañeros y compañeras estaban mucho más atentos de lo que yo podía recordar. La presentación fue bastante fluida. Nos habíamos repartido dos cuestiones para exponer cada uno. Todo iba sobre ruedas. Pero yo sentía que era tanta la atención, que me fui entusiasmando progresivamente, y se me contagió la misma pasión de los acontecimientos que estábamos describiendo. Así que, casi al final, y a modo de conclusión de nuestra exposición, afirmé con una gran, aparente, seguridad:

"¡Todo lo que os hemos explicado nos demuestra que los privilegiados nunca dejarán el poder si no es por la violencia del pueblo!" Así de rotundo y así de vehemente.

Se armó un enorme revuelo. Mis dos compañeros respondieron enseguida que ellos no compartían esa afirmación final, casi al mismo tiempo que el padre Vila se acercaba a la mesa de la tarima donde estábamos y, con su característica voz ronca, también puso reparos a mi contundente afirmación.

En realidad, mi expresión fue más fruto de los efluvios juveniles que no de un detallado análisis histórico. Pero eso no fue lo importante. Lo que más aprendí de aquel ejercicio fue a explorar la información, ordenarla por prioridades, sintetizarla, compartirla para contrastarla, entrevistarme con personas adultas, prepararme para una exposición oral y toda una serie de recursos que jamás había tenido necesidad de utilizar anteriormente en la escuela.

Sentía que estaba ejerciendo un buen nivel de autonomía y de regulación de la tarea. Me veía más conectado cuanto más me alejaba de un libro de texto.

Aquel curso volví a presentarme como voluntario para investigar y presentar temas que tenían relación con la actualidad política que estábamos

viviendo. Incluso me atreví a escribir algún artículo en la revista del curso, que llevaban algunos compañeros míos.

Hasta ese año, mi vida social en el colegio era muy limitada. Tenía algunos amigos, pero también había vivido los amenazadores comportamientos de algunos “abusones”. No me sentía una persona muy segura en las relaciones con los demás. Básicamente porque no me sentía muy seguro de mí mismo.

Aquellas propuestas de conectar la escuela con temas del mundo me parecían mucho más reales que los trabajos sobre Espronceda, las estructuras voltaicas del románico o dar tres vueltas a un estadio olímpico. Más tarde, he ido reconociendo el valor cultural de las primeras, y la aportación a la salud física de la última, pero en aquel momento todo me sonaba a obligatorio y reiterativo. Me recuerdo, a menudo, sentado a la mesa de mi habitación intentando memorizar todo aquello sin el menor interés.

Aquel mismo año, otros dos compañeros y yo conseguimos el teléfono de Gabriel García Márquez y que nos recibiera en su casa de Barcelona. Fueron tres horas inolvidables. No fue ningún encargo del colegio, pero les propuse que nos preparáramos las preguntas, como había hecho para la exposición sobre el golpe de Estado en Chile. Y tomamos apuntes como si fuera para una clase. Con la enorme satisfacción de pensar que no teníamos que memorizarlos ni dar examen de ellos. Fue una tarde memorable.

Tengo muy fresca en la memoria la influencia que me dejaron todas aquellas vivencias, que parecieron impulsadas por aquella propuesta de aprendizaje sobre Chile, el exabrupto final, el trabajo con mis compañeros, y también los elogios y la crítica que nos hizo el profesor y también algunos de mis compañeros.

El tipo de educación que practicamos se deriva directamente de la concepción que tenemos sobre la capacidad de progreso de las personas. Una educación basada casi exclusivamente en la memoria parte de la idea de que algunos alumnos pueden aprender y otros no lo conseguirán nunca. Es el resultado de creer que un alumno es un contenedor que se debe llenar y modelar. Y de este modo construimos también una imagen de nosotros mismos.

En cambio, una educación que demuestre una alta expectativa en la capacidad de aprendizaje de cada persona, y ponga en valor los conocimientos previos de los alumnos, es aquella que los invita a poner en

práctica una diversidad de estrategias, que les permitirá conocer sus potencialidades y abordar su futuro. En definitiva, descubrir sus talentos.

Todos estamos agradecidos a maestros que hemos tenido. Y este reconocimiento es el que guardo por el ejercicio de aprendizaje que me propuso el padre Ignacio Vila, aquel maestro que me abrió toda una perspectiva diferente sobre cómo aprendía y las cosas que podía llegar a hacer. Hasta el punto de hacerme creer que somos como aprendemos y no lo que aprendemos.

POSFACIO

Leer este libro, es como dice su autor, “abrir una ventana a las aulas y a otros espacios educativos para observar la vida de las escuelas”. Sus historias recorren el camino de la reflexión, de los sentimientos, de los valores, de las imágenes y las metáforas. Las historias reales se entremezclan con preguntas y diálogos con sus actores, estudiantes, maestros, directores y familias. Suma narraciones sobre experiencias docentes a través del recuerdo de diferentes eventos, anécdotas, personajes, circunstancias, climas, motivaciones, una cierta comprensión del mundo y una profundización en la conciencia de sí. Se trata de narrativas para compartir, dando por momentos al lector la sensación de “estar ahí”, pudiendo percibir los aromas de cada relato, posibilitando aprender de ellos. Se percibe una línea delgada entre las vivencias, las narraciones y los modos en que comprendemos nuestra profesión, la enseñanza y los aprendizajes. El narrador se hace cargo del relato y de sus estrategias narrativas pues es el que conoce toda la historia y puede seleccionar eventos, secuencias, cambiar partes, omitir otras, dar cuenta de lo que le interesa o preocupa, dar el tono y proponer la voz y el estilo del contar. De ahí que las historias pueden ser objeto de múltiples interpretaciones y reinterpretaciones. Por eso se afirma que el narrador es el que tiene el verdadero poder en el acto de narrar ya que, en definitiva, es quien teje y desteje los muchos hilos de la trama y la forma de lo que se relata.

Pepe Menéndez tiene la capacidad necesaria para construir historias, ponerlas en contexto, otorgarles sentido y al mismo tiempo ofrece posibilidades de interpretación conjunta con los lectores Transmite pasión y reconoce y recupera esa pasión en cada escuela que recorre y en cada encuentro con docentes. Así, nos invita a crear condiciones de diálogo y oportunidades para vivir juntos la experiencia de aprender, atendiendo particularmente a los más vulnerables con miradas amorosas de inclusión y dignidad. A construir la escuela como un lugar prioritario para garantizar los derechos de todos los niños, basado en una educación que sostenga altas expectativas en la capacidad de aprendizaje de cada persona que forma parte de una comunidad educativa.

REBECA ANIJOVICH
Profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de San Andrés

Grupo Planeta

¡Seguinos!



¿Te gustó este libro? Te recomendamos...





